Niveau(x) d'enseignement : 8 Numéro EDUQ 9070022
Centre d'intérêt : 140

Haché, Jean B

Austérité budgétaire et gestion dans les universités québécoises : stratégies, conséquences et prospective : problématique et description des variables / Jean B. Haché, Manuel Crespo avec la collab. de Claude Bouchard ; Equipe de recherche en gestion et analyse des politiques en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. -- Montréal : Université de Montréal, Vice-Décanat à la recherche, 1989. -- iv, 210 p. : ill. ; 22 cm. -- (Rapports de recherche / Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation) -- (Publications de la Faculté des sciences de l'éducation)

Code : RR-033 Bibliogr. : p. 148-151

ISBN 2-920210-62-3

Vedette(s)-secondaire(s) : Crespo, Manuel ; Université de Montréal. Equipe de recherche en gestion et analyse des politiques en éducation

Descripteur(s) : Administration ; Restriction budgétaires ; Gestion financière ; Questionnaire ; Universitaire (Ordre d'enseignement)

Le document présente un rapport de recherche sur la gestion du système d'enseignement québécois en période d'austérité budgétaire. L'étude a été réalisée en deux volets successifs correspondant chacun à une approche méthodologique distincte. L'approche qualitative a été effectuée au moyen d'une analyse documentaire et d'entrevues non structurées, tandis que l'approche quantitative a été réalisée au moyen d'un sondage par questionnaire. Outre les caractéristiques des répondants, le rapport décrit les stratégies utilisées par les universités pour faire face à l'austérité budgétaire, ainsi que les principales conséquences structurelles, fonctionnelles et sociopsychologiques qui accompagnent l'utilisation de ces stratégies. Enfin, le rapport fait état des perspectives d'avenir dans les universités québécoises telles que dégagées par l'enquête.

Type de document :

LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

AUSTÉRITÉ BUDGÉTAIRE ET GESTION DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES: STRATÉGIES, CONSÉQUENCES ET PROSPECTIVE

PROBLÉMATIQUE ET DESCRIPTION DES VARIABLES

JEAN B. HACHÉ/MANUEL CRESPO
Claude Bouchard

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat à la recherche

90-70022

LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

COLLECTION RAPPORTS DE RECHERCHE

AUSTÉRITÉ BUDGÉTAIRE ET GESTION DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES: STRATÉGIES, CONSÉQUENCES ET PROSPECTIVE

PROBLÉMATIQUE ET DESCRIPTION DES VARIABLES

JEAN B. HACHÉ/MANUEL CRESPO
Claude Bouchard

La publication de cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention du Fonds F.C.A.R. pour l'aide et le soutien à la recherche.

Dépôt légal 3e trimestre 1989
ISBN 2-920298-62-5
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat à la recherche

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
Alison d'Anglejan, vice-doyenne à la recherche
André Brassard
Jean Gaudreau, président
Marie-Christine Paret

Secrétaire administrative: D. Rollande Sabourin

Secrétaire: Josée Pasquini

Vice-décanat à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Téléphone : (514) 343-5887
Télécopieur : (514) 343-2283

ÉQUIPE DE RECHERCHE EN GESTION ET ANALYSE DES POLITIQUES EN ÉDUCATION

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

AUSTÉRITÉ BUDGÉTAIRE ET GESTION DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES: STRATÉGIES, CONSÉQUENCES ET PROSPECTIVE

PROBLÉMATIQUE ET DESCRIPTION DES VARIABLES

par
JEAN B. HACHÉ/ MANUEL CRESPO
avec la collaboration de Claude Bouchard

1989

Table des matières

1. INTRODUCTION

1.1 Origine de cette recherche 1
1.2 Structure du rapport 3
1.3 Plan du volume. 5
6

2. LE CONTEXTE DE LA GESTION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

2.1 Le contexte élargi 9
2.1.1 La démocratisation 10
2.1.2 Université et environnement économique 11
2.2 Contexte particulier aux universités 12
2.2.1 La structure décisionnelle universitaire 13
2.2.2 La planification stratégique 13
2.2.3 Les priorités gouvernementales 16
2.2.4 Le financement des universités 18
2.2.5 Le réseau universitaire 18
2.3 Conclusion 19
23

3. LE CADRE D'ANALYSE

3.1 Des systèmes fermés aux systèmes ouverts 27
3.2 Les besoins du système social dans l'approche parsonienne 28
3.3 Les précisions de R.K. Merton 29
3.4 La théorie des systèmes ouverts 31
3.4.1 L'approche de la contingence 32
33

3.5 Cadre conceptuel de la recherche 44
3.6 Objectifs de l'étude 47

4. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE 49
4.1 L'étude sur le terrain 50
4.2 Le sondage par questionnaire 54
4.2.1 Les questionnaires 55
4.3 L'échantillon 55

5. LES DÉPARTEMENTS ET LES RÉPONDANTS 59
5.1 Les caractéristiques des départements 60
5.1.1 La langue des départements 60
5.1.2 L'âge des départements 61
5.1.3 Les domaines d'études 63
5.1.4 La taille des départements 64
5.1.5 Variation dans le nombre des étudiants 68
5.1.6 Le personnel enseignant 69
5.1.7 Les variations budgétaires 72
5.2 Les caractéristiques des directeurs 75
5.2.1 Le sexe et l'âge des directions de département 75
5.2.2 L'appartenance linguistique et l'origine nationale 75
5.2.3 La scolarité des directeurs de départements 77
5.2.4 Le rang et les années d'expérience des directeurs de départements 77
5.3 Les caractéristiques des professeurs 80
5.3.1 Le sexe des répondants 80
5.3.2 L'âge des professeurs 81
5.3.3 La formation académique 81
5.3.4 Résidence au Québec 82

5.3.5 L'expérience professorale 82
5.3.6 Lieu d'obtention du diplôme 83
5.3.7 Les caractéristiques linguistiques des professeurs d'université 83
5.3.8 L'expérience administrative de professeurs 84
5.4 Répartition des professeurs selon les caractéristiques des départements 85
5.5 Sommaire 88

6. LES STRATÉGIES ADOPTÉES 89
6.1 Stratégies adoptées 90
6.2 Stratégies relatives aux programmes d'étude 91
6.3 Résumé 104

7. LES CONSÉQUENCES DES STRATÉGIES ADOPTÉES 107
7.1 Conséquences structurelles et fonctionnelles: Les directeurs 106
7.2 Conséquences structurelles et fonctionnelles: Les professeurs 110
7.3 Conséquences sociopsychologiques: Les professeurs 113
7.3.1 Climat de travail 113
7.3.2 Engagement dans le travail 114
7.3.3 Satisfaction au travail 114
7.3.4 Rendement 117
7.4 Conclusion 117

8. PROSPECTIVES 123
8.1 Prospectives chez les directeurs 124
8.2 Prospectives chez les professeurs 126

8.2.1 Sélectivité 126
8.2.2 Financement non gouvernemental 127
8.2.3 Les programmes courts 127
8.2.4 Adaptation au marché du travail 127
8.2.5 Partage des domaines de spécialisation 128
8.2.6 Autonomie universitaire 128
8.2.7 Participation aux décisions et autonomie interne 128
8.2.8 Permanence d'emploi et mobilité des professeurs 129
8.2.9 Les contraintes comme opportunités 129
8.3 Conclusion 130

9. SOMMAIRE ET CONCLUSION 133
9.1 Stratégies 139
9.2 Conséquences 140
9.3 Prospectives 142

RÉFERENCES 147

ANNEXE I 153

ANNEXE II 177

PUBLICATIONS DE LA F.S.E. 197

1. INTRODUCTION

La période de crise que traverse le système d'enseignement supérieur du Québec ne constitue pas un fait isolé. A divers degrés les systèmes d'enseignement supérieur de plusieurs pays développés ont connu des difficultés apparentées à celles du système québécois. Depuis le début de la période de crise plusieurs facteurs ont contribué à rendre difficile une gestion qui fut, jusqu'au milieu des années 1970, axée sur l'expansion plutôt que sur la stabilité ou sur la décroissance. Parmi les plus importants de ces facteurs, se trouvent le resserrement des finances publiques lequel a été accompagné d'une nouvelle définition des priorités de l'Etat, une diminution importante des budgets accordés aux universités, et une baisse du nombre des inscriptions dans certains secteurs d'étude couplée à une croissance globale dans le nombre des inscriptions aux études universitaires.

En 1989, l'avenir immédiat des universités québécoises paraît moins sombre qu'on pouvait l'entrevoir il y a quelques années. De nouveaux crédits, quoique modestes, ont été approuvés pour les universités

québécoises et suggèrent une fin à la période des coupures excessives. Mais, s'il existe un certain optimisme quant aux perspectives de redressement d'une situation financière devenue critique, les initiatives en ce sens sont encore très timides; elles ne permettent pas aux universités de s'attaquer de manière décisive à l'ensemble des problèmes qui l'affligent, la réduction des déficits accumulés, l'amélioration de l'infrastructure, l'insuffisance des crédits accordés à la recherche et le renouvellement du corps professoral[1]. Pourtant, les universités considèrent que tous ces secteurs nécessitent une attention prioritaire.

1.1 Origine de cette recherche

L'idée d'une recherche sur la gestion du système d'enseignement supérieur québécois en période d'austérité budgétaire est née à un moment où les contre-coups de la récession économique se faisaient ressentir fortement dans ce secteur: coupures de salaires, réduction forcée du nombre des ressources humaines, sous-financement des activités et, finalement, baisse anticipée des inscriptions avec la réduction additionnelle des niveaux de financement que cela devait entraîner.

Suite à une étude réalisée par les auteurs sur la gestion de la décroissance aux niveaux primaire et secondaire (Crespo et Haché, 1982; Crespo et

---

1 Suite à de nombreuses pressions et suivant la tenue de la **Commission parlementaire sur le financement des universités** en 1986, le gouvernement du Québec a débloqué les sommes suivantes (en millions de dollars) pour l'année 1987-1988 et, dans certains cas, pour l'année 1988-1989: 15m pour l'ajustement des bases de financement défavorisées par les règles existantes de financement; 8m pour résorber le déficit accumulé (avec 7m pour 1988-1989); 5m pour l'amélioration des équipements scientifiques (avec 5m pour chacune des trois années suivantes); 7m pour les coûts indirects de la recherche (avec 7m pour 1988-1989); et 5m pour l'acquisition de livres et de périodiques (avec 5m pour 1988-1989). Le budget 1989 du Gouvernement du Québec a été très décevant par contre.

Haché, 1983; Crespo, Haché et Desranleau, 1985; Haché et Crespo, 1987), on pouvait se demander à juste titre si les gestionnaires des systèmes d'enseignement supérieur avaient appris quelque chose de l'experience et des pratiques de gestion utilisées aux paliers inférieurs d'enseignement pour affronter les contraintes de la décroissance des effectifs et l'austérité budgétaire.

Les stratégies élaborées et utilisées par les universités devaient-elles s'avérer semblables ou différentes de celles qu'avaient employées plus tôt les commissions scolaires? Quelles conséquences les stratégies utilisées par les universités entraîneraient-elles pour les systèmes d'enseignement supérieur? Quelles perspectives d'avenir se dessinaient dans l'esprit des universitaires relativement aux activites de leurs institutions? Se dégagerait-il de l'étude des institutions d'enseignement supérieur durant cette période des connaissances susceptibles de les guider vers une gestion efficace pour l'avenir?

Ce sont ces questions et ces préoccupations qui ont guidé l'élaboration du projet de recherche dont les grands résultats sont rapportés ici. Ce projet s'insérait naturellement dans un programme plus vaste d'analyse de la gestion des systèmes d'éducation québécois en contraction initié au début des années 1980[2].

---

2 A ces débuts ce programme de recherche a obtenu un soutien financier du Fonds CAFIR et du Fonds de développement de la recherche de l'Université de Montréal ainsi que du Fonds FCAR (EQ-1580).

1.2 Structure du rapport

La démarche de recherche utilisée pour réaliser la recherche rapportée ici comporte deux volets, un premier qualitatif et exploratoire et un deuxième quantitatif et descriptif.

Le volet qualitatif a été réalisé essentiellement au moyen d'analyse documentaire et d'entrevues non structurées. Les entrevues ont été réalisées auprès de directeurs de département d'universités québécoises francophones et anglophones. Les résultats sommaires de ce volet ont été présentés ailleurs[3].

Ce rapport présente les premiers résultats du second volet de la recherche. Ce volet, qui est quantitatif, a été réalisé au moyen d'un sondage par questionnaire auprès de l'ensemble des directeurs de département de toutes les universités québécoises et auprès de 50 pour cent des professeurs des mêmes départements[4].

Outre les caractéristiques des répondants, ce rapport décrit les stratégies utilisées par les universités pour faire face à l'austérité budgétaire; il décrit également les principales conséquences structurelles, fonctionnelles et sociopsychologiques qui accompagnent l'utilisation de ces stratégies. Enfin ce rapport fait état des perspectives d'avenir dans les universités québécoises telles que dégagées par l'enquête.

Les données présentées ici le sont sous une forme agrégée: l'analyse y est univariée. Il présente une vision générale et globale des divers aspects de la gestion de l'austérité dans les établissements d'enseignement supérieur; en conséquence on y retrouvera peu d'analyses nuancées.

---

3 Voir Crespo, Haché, Gendron et Vanier, 1996.

4 Ce volet a bénéficié du soutien financier du Fonds de développement de la recherche de l'Université de Montréal, ainsi que des fonds FCAR (EQ-1158) et CRSHC (410-83-(09-46), 410-85-0420). Les auteurs remercient ces organismes de leur soutien.

Ce volume présente aussi une courte problématique sur le sujet de l'étude; elle comporte une présentation de la théorie de la contingence servant de cadre d'analyse à l'étude, une présentation de la démarche méthodologique suivie et, finalement, les objectifs généraux poursuivis par l'étude.

Un second volume est en préparation et fera suite à celui-ci. Ce volume analysera plus en profondeur les principaux résultats de l'étude présentés ici. Cette analyse sera faite en fonction de plusieurs variables structurelles qui se sont révélées importantes empiriquement. Les principales parmi ces variables importantes sont les suivantes: la langue institutionnelle du département, le domaine d'étude du département, le taux de variation dans les inscriptions et dans les budgets des départements, la taille de l'université et, finalement, la taille du département.

La démarche plus analytique et approfondie, bien que demeurant essentiellement descriptive, permettra de cerner les similitudes et les différences entre les stratégies, les conséquences et les prospectives selon les variables précitées. A titre d'exemple ces analyses permettront de saisir les similitudes et les différences entre les secteurs francophones et anglophones de l'enseignement supérieur au Québec et, ainsi, d'effectuer une première analyse des relations entre la variation dans les inscriptions, les coupures budgétaires et les autres dimensions importantes de l'étude en regard de cette dimension importante.

1.3 Plan du volume

En plus de la présente introduction qui constitue le premier chapitre de ce volume et une conclusion générale qui en constitue le dernier, ce volume comporte les chapitres suivants:

- chapitre 2: le contexte de la gestion de l'enseignement supérieur;
- chapitre 3: le cadre d'analyse;
- chapitre 4: les objectifs de l'étude et l'approche méthodologique;
- chapitre 5: les caractéristiques des départements et des répondants;
- chapitre 6: les stratégies de gestion adoptées;
- chapitre 7: les conséquences des stratégies de gestion adoptées;
- chapitre 8: les prospectives d'avenir.

2. LE CONTEXTE DE LA GESTION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

La gestion universitaire, comme toute autre gestion d'institution, s'exerce dans un environnement économique, politique, social et culturel donné. Ces aspects constituent l'arrière-plan général de toute action à caractère social. A cet environnement large, il s'en ajoute un autre, plus spécifique à l'université, qui est fait de préoccupations, de contraintes, d'idéologies et d'autres facteurs particuliers.

Ce chapitre examine l'univers dans lequel évolue la gestion universitaire. Il le fait tant dans ses aspects généraux que dans ses caractères spécifiques. Cet examen est succinct. C'est à dessein qu'on évoque à grands traits seulement le contexte de la gestion universitaire. Faire autrement serait dévier de l'objectif principal de ce rapport. L'esquisse qu'on y trouve réunit néanmoins les éléments d'une toile de fond qui permet de mieux comprendre les caractéristiques de la gestion dans les universités québécoises durant les années 1980.

2.1 Le contexte élargi

Toute organisation existe dans un environnement exerçant des pressions et commandant des ajustements. Pour l'université québécoise à la fin des années 1970, autant que pour celles d'ailleurs, les contraintes de l'environnement global exerçaient des pressions très fortes et potentiellement capables d'influences déstabilisantes. Par ailleurs, la communauté universitaire elle-même était et demeure ambivalente quant à la nature des réponses à donner à ces contraintes. Faut-il, par exemple, rendre l'université plus démocratique dans la sélection de ses étudiants ou doit-elle devenir plus sélective qu'elle ne l'est? Les événements de

l'automne 1986 en France ont montré l'importance de cette question. Faut-il que l'université réponde aux demandes du marché et faut-il que par voie de conséquence elle gère l'expansion ou la contraction de ses activités selon la conjoncture de l'emploi? L'université doit-elle poursuivre une politique d'excellence avec toutes les implications financières -baisse des revenus, décroissance des clientèles- que pareille option peut comporter?

L'orientation choisie est déterminante pour les décisions à prendre et pour les stratégies de gestion à adopter. S'il doit être question de freiner le développement d'un secteur, par exemple, ou d'en favoriser l'épanouissement, des alternatives différentes devront être envisagées en fonction de l'orientation privilégiée. Dans le cas de l'orientation *marché du travail*, les secteurs à demande faible subiraient les contre-coups d'un resserrement éventuel de leur financement au profit des secteurs à demande forte. Par contre, dans le cas d'une orientation misant sur la qualité, les secteurs devant bénéficier de soutien financier seraient ceux qui refléteraient l'excellence sans qu'il soit tenu compte nécessairement de la pertinence de leurs activités par rapport aux besoins du marché.

2.1.1 La démocratisation

Vers la fin des années 1960, les universités québécoises, comme celles d'ailleurs, commençaient à accueillir comme étudiants des jeunes issus de la poussée démographique de l'après-guerre. A ce moment, ces universités, comme celles de toutes les sociétés développées, se sont vues confrontées à une masse croissante d'aspirants aux études universitaires. Au Québec il en est résulté une période de forte expansion caractérisée aussi bien par la création de nouvelles universités que par l'augmentation de la capacité d'accueil de celles qui existaient déjà. Cette expansion n'aurait pas été complète sans l'embauche d'une cohorte impressionnante de personnel allant des professeurs et des chercheurs au personnel professionnel et aux employés de soutien et d'entretien.

Au Québec la croissance a été accommodée en partie par l'Université du Québec. Cette université, établie sur le principe et suivant les structures d'une université d'Etat, est dotée de constituantes dans diverses régions dont

quelques-unes sont éloignées des grands centres de population. En déconcentrant l'offre des services universitaires, cette formule a facilité l'accès à l'enseignement supérieur. La création de l'Université du Québec a également contribué à la croissance rapide du secteur de l'enseignement supérieur au Québec.

Entre 1970 et 1983 la clientèle du secteur universitaire québécois a augmenté plus rapidement et suivant des proportions plus élevées que celle des autres provinces du Canada. En 1981, le taux de participation du groupe d'âge 18-24 ans était, au Québec, de 17,2 pour cent[5] (Crespo et Lessard, 1985, p. 3). En République Fédérale Allemande (RFA), le taux de participation des 19-26 ans était de 15,9 pour cent en 1980 (Weishaupt, Doring, Haug, 1983) alors qu'il n'avait été que de 4,3 pour cent en 1960. En France, le taux de participation du groupe des 19-24 ans se situait, en 1988, aux environs de 28 pour cent. En Suède, les inscriptions aux études postsecondaires ont presque doublé entre 1965 et 1982 (OCDE, 1985). On pourrait allonger cette liste en citant d'autres exemples; cela n'est cependant pas nécessaire car, avec certaines exceptions, notamment celle de l'Angleterre, on a généralement assisté dans les sociétés développées à une hausse importante du taux de participation à l'enseignement supérieur dans les quinze dernières années.

2.1.2 Université et environnement économique

Quelle est la tradition de l'université dans ses relations avec la communauté d'affaires? A-t-elle développé des liens fonctionnels visant à satisfaire certaines exigences de la formation professionnelle et à maintenir, par exemple, la compétitivité technologique en échange d'un soutien financier sur une base permanente? Ou, dans le sens contraire, les relations

---

5 Pour des statistiques sur les inscriptions au secteur universitaire dans des pays autres que ceux mentionnés, le lecteur est prié de consulter : *UNESCO Statistical Yearbook 1983*, tableau 3.11.

de l'université avec la communauté d'affaires ont-elles évolué dans l'ignorance ou l'incompréhension mutuelle ou, pire encore, dans une atmosphère d'hostilité?

Les université québécoises de langue anglaise ont depuis longtemps bénéficié d'un soutien financier des grandes entreprises et de la communauté d'affaires. Cette tradition anglo-saxonne a beaucoup moins cours dans les universités de langue française du Québec. Il ne s'agit pas uniquement là d'un phénomène québécois; il en est de même en France où les universités ne se sont que récemment tournées vers la communauté d'affaires pour tenter d'obtenir un apport financier sous forme de contrats ou de dons.

La tradition, ou l'absence de tradition, dans les rapports entre universités et communauté d'affaires affecte la façon dont les universités abordent les décisions touchant leur développement. Elle affecte également l'attitude qu'elles adoptent face aux interventions et aux exigences des gouvernements.

2.2 Contexte particulier aux universités

La croissance du niveau de participation à l'enseignement supérieur s'est vue accompagnée d'une croissance économique soutenue jusqu'au milieu des années 1970. Durant cette période, un des principaux problèmes de gestion auxquels faisaient face les universités consistait à coordonner la répartition des ressources abondantes de façon à maintenir l'équilibre d'organisations en expansion.

2.2.1 La structure décisionnelle universitaire

La fonction de prise de décision est une fonction importante en tout moment de la vie d'une organisation. Elle est plus importante en période de crise où les décisions doivent, pour être efficaces, être prises rapidement au risque de se voir imposer des décisions venant d'ailleurs.

La conjoncture d'une économie en expansion durant les années 1960 et jusqu'à la mi-1970 a influencé le développement des structures décisionnelles des universités québécoises. En effet, dans un contexte en expansion où l'ampleur des ressources disponibles permet de répondre à la plupart des besoins, l'incidence des conflits qui caractérisent souvent les contextes à ressources plus limitées se trouve grandement réduit. Dans ces contextes les consensus sont relativement faciles à mobiliser. Conséquemment, le besoin de structures centralisées de prise de décision est moins apparent. C'est dans ce contexte d'expansion que la plupart des universités québécoises se sont développées. Et que la structure de leur système de prise de décision a été élaborée. Mais il y a plus encore.

L'expansion démographique et économique des années 1969 et 1970 a été accompagnée d'un mouvement quasi universel de démocratisation. Au Québec, subissant l'influence accélérante de la révolution tranquille, ce mouvement de démocratisation trouva une de ses plus pures expressions dans les milieux intellectuels, notamment dans les universités où furent mises en place des structures décisionnelles des plus participatives qui soient. Une des caractéristiques principales de ce type de structure consiste à limiter le rôle des administrateurs à la coordination des diverses instances qui se partagent les pouvoirs décisionnels et à la mise en oeuvre des décisions prises par ces instances.

Ce rôle de coordination qui est saillant dans la haute administration des universités québécoises l'est plus encore dans les universités françaises et ouest-allemandes, où la fonction de président est dépourvue de tout pouvoir décisionnel important.

Lorsqu'on compare les pouvoirs décisionnels des présidents d'université au Québec, en Europe et aux Etats-Unis, l'on constate que ces pouvoirs sont beaucoup plus étendus chez les Américains. Les présidents d'universités américaines sont en effet tenus responsables de leur administration à un degré supérieur à celui de leurs homologues européens. Dans le cas du Québec, les pouvoirs du recteur sont plus importants que ceux des

présidents européens. Toutefois, ils sont loin de l'être autant que ceux des présidents américains.

Une mission d'étude sur le système d'enseignement supérieur de la Californie[6] a permis de constater comment un mégasystème d'éducation supérieure a réussi à s'adapter aux conditions de son environnement malgré les contraintes financières de la fin des années 1970 et du début des années 1980.

Un des aspects importants qui a permis le maintien de l'équilibre organisationnel des systèmes d'enseignement supérieur californiens en période de changement se trouve dans la structure et dans le fonctionnement d'universités où le président joue un rôle de *Chief executive officer*, c'est-à-dire, de directeur général.

L'importance de ce rôle est évident dans le système du State University of California où il est possible pour un président de remplacer entièrement la haute direction de l'Université y compris les doyens de Faculté[7]. Ainsi, le président peut effectivement diriger l'administration universitaire et, en temps de crise, agir plus rapidement qu'il n'est possible dans le type de structure qui caractérise les universités européennes ou québécoises.

---

6 Cette mission, soutenue financièrement par le CRSHC et organisée avec la collaboration du Ministère des Relations Internationales du Gouvernement du Québec, a permis aux auteurs de réaliser 48 entrevues avec des administrateurs universitaires de niveau supérieur dans cinq universités dans les deux réseaux universitaires californiens, le University of California System (UC) et le State University of California System (SUC). En plus de la vice-chancellerie du State University of California, les auteurs ont visité les universités suivantes: Berkeley (UC), Sacramento (SUC), Santa Barbara (UC), San Francisco (SUC) et Dominguez Hill (SUC).

7 Au cours de leur mission, les auteurs ont pu constater que, dans certaines des universités visitées, il y avait eu de récents changements importants dans ce sens à l'occasion de la nomination d'un nouveau président.

2.2.2 La planification stratégique

Dans plusieurs des universités californiennes, on retrouve des stratégies de gestion innovatrices qui dépassent la simple réaction à des contraintes situationnelles. Parmi ces stratégies, mises en place avant la période des contraintes budgétaires, notons le redéploiement des ressources professorales vers des différents départements, le recyclage de professeurs en fonction des besoins et le temps partagé.

Cette dernière stratégie consiste à utiliser à demi-temps ou au quart de temps les services de professeurs en préretraite, les prestations de retraite couvrant le manque à gagner de ces derniers. Dans le cas du State University of California à Sacramento, par exemple, la mise en oeuvre de ces stratégies a permis de maximiser l'utilisation des ressources humaines existantes tout en contribuant, par le recyclage, à leur amélioration.

L'université Berkeley, la plus prestigieuse parmi les composantes du système *University of California*, offre un exemple intéressant de planification stratégique. Vers le milieu des années 1960, les autorités de cette université ont constaté que la croissance des dépenses ne se maintenait pas de pair avec la croissance projetée de plusieurs indicateurs économiques fondamentaux.

Ayant anticipé la crise de la fin des années 1970 et du début des années 1980 une dizaine d'années avant que celle-ci n'éclate, la haute administration de cette université a adopté des mesures touchant le corps professoral dont le traitement constituait une partie importante des dépenses: elle a gardé une réserve d'environ 10 pour cent de l'ensemble des postes de professeurs sans titulaire permanent. Ces postes ont dès lors pu être occupés par des professeurs invités plutôt que par des professeurs réguliers. Ainsi, en temps de crise, la totalité ou une partie de ces postes pouvaient être tenus vacants. En temps normal, en effectuant un choix rigoureux des occupants des postes ainsi *ouverts*, l'administration renouvelait continuellement son personnel enseignant et son personnel de recherche tout en se donnant une marge de manoeuvre considérable. Elle avait également pris résolument partie pour l'excellence de ses programmes.

Il s'agissait de maintenir en priorité les programmes performants, même si certaines autres fonctions ou secteurs d'opération devaient en souffrir les contrecoups. Ce fut le cas notamment de l'entretien des édifices qu'on jugea moins important que le maintien de programmes performants.

Si l'anticipation est nécessaire à la planification et à la gestion efficace, il est surprenant de constater que dans bon nombre d'universités européennes, l'on recueille relativement peu d'informations sur l'état du système. Les informations recueillies et analysées n'ont souvent trait qu'au budget et aux programmes offerts (nombre de cours, inscriptions, charges de cours....); très peu d'informations sont recueillies et analysées systématiquement sur la qualité et la performance des programmes, des services et du personnel.

Par contre, dans les universités canadiennes et américaines, il existe souvent un service ou un bureau ayant comme mandat de recueillir les l'informations pertinentes sur une variété de paramètres tant externes qu'internes du système universitaire. Les sondages, les recensements, et les analyses réalisés servent à la planification et à la détermination des réajustements institutionnels, à l'évaluation et, de façon général, à la prise de décision.

Dans le cas des universités québécoises, la fonction de cueillette systématique des données reflétant l'état du système est relativement jeune. Ainsi, dans la période d'expansion des années 1960 et 1970, il semble y avoir manqué une vision globale du développement de l'enseignement supérieur fondée sur des données empiriques. Aussi, à l'exception de la promotion d'une plus grande accessibilité aux études universitaires, l'évolution récente apparaît avoir été ni guidée ni encadrée par une politique claire touchant les objectifs à atteindre, les axes de développement à privilégier ou les étapes à franchir.

[illegible]

[illegible] financement de l'enseignement [illegible] a clairement établi que les [illegible] les universités québécoises [illegible]

2.2.3 Les priorités gouvernementales

Il va de soi qu'en période de contraction financière les gouvernements revoient leurs priorités d'action. La révision des priorités faite dans le contexte québécois du début de la décennie 1980 a apporté un recul important de l'engagement financier du gouvernement dans les secteurs de l'éducation et de la santé. Jugée trop coûteuse et peu visiblement productive, l'université s'est vue progressivement perdre des sommes qu'elle jugeait nécessaires à un fonctionnement efficace. En termes constants, le réseau universitaire québécois a perdu 47 millions de dollars entre 1980 et 1985, soit une réduction de 5,4 pour cent[8].

Par ailleurs, malgré les récents discours encourageants laissant entrevoir une fin possible des coupures, l'on ne perçoit pas à date un engagement ferme de la part du gouvernement face à la recherche universitaire. Le budget de 1987 incluait certaines mesures fiscales pour favoriser la recherche en milieu universitaire sous forme de crédits d'impôt pour des commandites aux universités par des firmes privées. Toutefois, les corrections budgétaires apportées jusqu'à maintenant sont jugées insuffisantes dans les milieux universitaires. En effet, contrairement à ce qui se produit dans certaines sociétés développées comme la République Fédérale d'Allemagne et, dans une certaine mesure la France, où la recherche constitue une priorité nationale pour assurer le maintien de la compétitivité industrielle, le gouvernement québécois et son homologue fédéral ne réussissent pas à débloquer les crédits nécessaires pour soutenir adéquatement des activités de recherche universitaire.

2.2.4 Le financement des universités

La commission parlementaire sur le financement de l'enseignement supérieur au Québec, tenue à l'automne 1986, a clairement établi que les ressources financières dont bénéficiaient les universités québécoises pour

8 Voir Crespo, 1987.

s'acquitter de leur mission se trouvaient dans un état précaire. Les critiques qui se sont faits entendre à cette occasion n'ont pas fait porté leur analyse exclusivement sur le niveau de financement mais également sur la méthode utilisée pour réaliser ce financement.

Présenter ici les faiblesses et les inégalités que comporte la méthode actuelle de financement des universités au Québec dépasserait le cadre de ce chapitre. Notons toutefois que les interrogations et les critiques qu'on y adresse portent essentiellement sur le bien-fondé des bases *historiques* du financement universitaire, sur les modalités de reconnaissance des nouvelles clientèles pour fins de subvention, sur le taux de financement des études supérieures par rapport à celui des études de premier cycle, sur le rythme du renouvellement des équipements scientifiques et des sources documentaires, sur le non-financement des coûts indirects de la recherche et, enfin, sur le rôle de l'Etat dans la réduction ou l'élimination des déficits accumulés des universités.

Il existe un consensus très large voulant que le développement futur du réseau universitaire québécois doive passer par l'instauration de mesures fiscales et budgétaires capables d'en corriger de manière efficace le sous-financement chronique. Les nouveaux crédits accordés au réseau universitaire dans les budgets depuis 1987 sont de bonne augure. C'est, de toute évidence, un aménagement des finances publiques qui n'est pas défavorable à l'enseignement supérieur. Malheureusement, cet effort est insuffisant: il devra devenir plus important et il devra viser plus au développement qualitatif du réseau qu'à un simple équilibre budgétaire si nécessaire soit-il.

2.2.5 Le réseau universitaire

Pour plusieurs, l'analyse des coûts de l'éducation supérieure inclut la question des fonctions des universités québécoises. Est-il nécessaire, ou seulement souhaitable selon certains critères et intérêts, que toutes les universités du Québec développent des programmes de recherche de deuxième et de troisième cycle dans un grand nombre de domaines? Peut-on, en fait, concevoir des universités dont la fonction principale soit

l'enseignement et d'autres dont les objectifs prioritaires se situent au niveau du développement des études supérieures et de la recherche?

Cette question est d'actualité non seulement au Québec mais également en France où l'on s'interroge sérieusement sur la qualité des programmes de certaines universités périphériques qui n'auraient ni les ressources professorales ni les équipements adéquats pour assurer le maintien ou l'amélioration de leurs activités. Puisque les diplômes sont octroyés par l'Etat et que, de ce fait, ils s'équivalent indépendamment des institutions qui les octroient, l'on se demande dans plusieurs milieux français s'il ne serait pas plus réaliste, plus efficace et plus efficient de contraindre certaines universités à se spécialiser au niveau des études de premier cycle.

Aux Etats-Unis la diversité des institutions d'enseignement supérieur rend le système américain conforme à cette vision de spécialisation. En plus des *Community Colleges* qui dispensent des programmes courts sur une période de deux ans, il existe un grand nombre de collèges, dont plusieurs d'excellentes renommées, qui n'octroient que des diplômes de premier cycle.

Dans l'Etat de la Californie, les deux réseaux publics de niveau universitaire, le *State University of California* (SUC) et le *University of California* (UC) visent des clientèles différentes et se distinguent par les objectifs différents et particuliers qu'ils poursuivent séparément. Alors que les universités du premier réseau (SUC) recrutent leur clientèle parmi les diplômés du système d'enseignement secondaire ayant obtenu une moyenne générale supérieure au centile 70, les universités du second réseau (UC) sont plus sélectives et choisissent leur clientèle dans le groupe ayant obtenu une moyenne générale égale ou supérieure au centile 90. Contrairement au réseau UC dont les études supérieures et la recherche font la renommée, le réseau SUC concentre ses activités au niveau des études de premier cycle. Dans quelques cas, les universités de ce réseau offrent des programmes de niveau maîtrise, surtout dans les secteurs professionnels. Les universités du réseau SUC n'offrent pas de programmes de doctorat. Les quelques

exceptions que l'on trouve à cette règle sont des programmes offerts conjointement avec une ou plusieurs universités du réseau UC.

Au Québec, la question des objectifs et de l'efficacité des universités a été posée de façon aiguë suite au *Rapport Gobeil*[9]--du nom du ministre responsable du Conseil du Trésor qui en avait commandé la préparation.

Le Rapport Gobeil prônait une augmentation importante de la charge d'enseignement des professeurs dans les universités québécoises. Cette recommandation a été fortement opposée par les professeurs en raison, entre autres, de l'impact négatif probable que sa mise en oeuvre aurait sur le niveau des activités de recherche. Pour certains, notamment pour Bélanger, Lacroix et Raynauld (1986), l'augmentation de la charge d'enseignement, dans une université donnée, devrait s'effectuer selon le poids réel des études supérieures dans l'ensemble des activités de cette université. Ces auteurs indiquent qu'au Canada la charge d'enseignement varie selon le degré d'implication des universités dans les études supérieures et la recherche. Les universités ayant une implication moindre à ces niveaux sont définies comme des universités d'enseignement. Elles exigent un plus grand nombre d'heures d'enseignement de leurs professeurs[10].

Au Québec la charge d'enseignement des professeurs est uniforme et ne tient pas compte des caractéristiques particulières des universités; elle comporte 6 heures d'enseignement par semaine pendant deux trimestres peu importe le niveau d'implication du professeur dans les études supérieures et la recherche. Une modulation de la charge d'enseignement

---

9 *La gestion des programmes gouvernementaux*: Rapport du groupe de travail sur la révision des fonctions et des organisations gouvernementales, Gouvernement du Québec: Conseil du Trésor, 1986.

10 Selon la définition de Bélanger *et al.* (1987) l'université de recherche est celle qui compte 1,500 étudiants ou plus inscrits aux grades supérieurs, 15,000 étudiants inscrits à tous les niveaux ou plus de 10 pour cent de tous les étudiants inscrits aux grades supérieurs. (p. 6)

à partir de la distinction entre université d'enseignement et université de recherche contribuerait, selon Bélanger, Lacroix, et Raynauld (ibid.) à réduire les coûts de l'enseignement supérieur sans que cela ne porte atteinte aux capacités de recherche des universités ayant fait preuve d'un fort engagement dans ce domaine. Bien que pareille modulation de la charge professorale soit prévue, des clauses à cet effet faisant partie de certaines des conventions collectives que l'on trouve dans les universités québécoises, pareille modulation de la charge professorale est très peu utilisée.

La distinction entre universités d'enseignement et universités de recherche est évoquée ici parce qu'elle fait partie intégrante du débat sur l'enseignement supérieur au Québec. Cette distinction, qui concerne l'ensemble du réseau québécois, est plus pressante dans le cas du sous-réseau de l'Université du Québec. A partir des critères mis de l'avant par Bélanger, Lacroix et Raynault (1986) pour distinguer entre universités d'enseignement et université de recherche, plusieurs constituantes de l'université du Québec pourraient être considérées comme universités d'enseignement. Cependant, un groupe de travail sur le réseau de l'université du Québec[11], mandaté par Claude Ryan, l'actuel ministre de l'Education et de l'enseignement supérieur, défend une conception intégrée des fonctions de l'Université du Québec. Selon les auteurs du *Rapport du groupe de travail sur l'évolution de l'Université du Québec*, les constituantes du réseau de l'Université du Québec doivent avoir comme but l'enseignement et la recherche. Cette prise de position implique que toutes les constituantes de ce réseau doivent non seulement s'occuper d'enseignement de premier cycle mais également se consacrer à la recherche et au développement des études supérieures; et elles doivent accomplir

---

11 *Rapport du Groupe de travail sur l'évolution de l'Université du Québec*. (R. Després, président) Rapport présenté au Ministre de l'éducation du Québec, Québec, 29 juin 1987.

cette double fonction en respectant et en répondant aux besoins régionaux particuliers.

Les problèmes que confrontent aujourd'hui les universités québécoises résultent peut-être d'une approche au développement qui soit trop ambitieuse pour les ressources disponibles. La multiplication et la duplication des programmes en contexte de pénurie de ressources risque, en effet, d'engendrer une régression vers la médiocrité pour l'ensemble des programmes plutôt que d'apporter des programmes d'excellence aux régions.

2.3 Conclusion

Dès le milieu des années 1960 et pendant la décennie des années 1970, les inscriptions dans les universités des sociétés développées ont considérablement augmenté. Ce fut le résultat de la poussée démographique et de l'idéologie dominante visant la démocratisation de l'enseignement et l'égalité des chances. Sous cet aspect le Canada ne se distingue pas des autres sociétés développées. Entre 1970-71 et 1984-85 les inscriptions dans l'ensemble des universités canadiennes ont, en moyenne, progressé de 56,1 pour cent. C'est au Québec qu'on a observé la plus forte augmentation des inscriptions. En effet, pendant cette même période, les inscriptions y ont augmenté de 69,6 pour cent. La Nouvelle-Ecosse et l'Ontario sont les deux seules autres provinces à avoir enregistré une croissance dans leurs inscriptions durant cette période ayant des taux de croissance de 65,3 pour cent et de 61,5 pour cent respectivement.

Au début des années 1980, les universités québécoises sortaient d'une phase durant laquelle elles avaient géré une croissance de leurs clientèles et de leurs budgets. C'est dire qu'elles n'avaient peu ou pas d'expérience pour gérer la contraction budgétaire et la décroissance sectorielle des clientèles auxquelles elles devaient maintenant faire face. Presque complètement dépendantes de l'Etat, les universités francophones du Québec n'avaient pas développé les liens avec la communauté d'affaires qui leur aurait donné une plus grande marge de manoeuvre et une plus grande

capacité à subvenir à leurs besoins financiers en période de crise économique.

La structure décisionnelle des universités québécoises est complexe. Ses mécanismes de prise de décision sont lourds et lents à réagir. Malgré les récents progrès dans les activités de planification, les unités organisationnelles consacrées à cette fonction et à la fonction de cueillette et d'analyse des données sont peu nombreuses et n'existent que depuis peu dans les universités québécoises.

Un des facteurs les plus importants marquant la situation actuelle des universités québécoises se trouve dans leur sous-financement chronique. Fondée sur une approche historique, cette méthode de financement défavorise systématiquement les universités qui produisent un volume important de recherche et qui sont très engagées dans les programmes de 2e et 3e cycles et dans des secteurs de formation professionnelle coûteux.

Au début de la présente décennie, on a assisté à un changement important dans les priorités de l'Etat québécois. Répondant à la crise économique qui sévissait, le gouvernement québécois a effectué un nouvel aménagement des ressources financières disponibles. C'est ainsi qu'il a canalisé les économies réalisées dans les secteurs de l'éducation et de la santé vers des projets à vocation économique.

En dépit des discours officiels, et de certains progrès au niveau de l'enveloppe budgétaire globale, on attend toujours une politique de la recherche dotée de moyens financiers adéquats. A la différence des sociétés qui veulent conserver leur avance technologique et leur compétitivité industrielle et commerciale, telles l'Allemagne Fédérale et la France, le Québec se contente encore des énoncés de principe et de mesures timides dans ce secteur.

Les différents aspects présentés ici font partie du contexte général et du contexte spécifique de la gestion universitaire des années 1980 au Québec. C'est cette gestion qui est analysée dans les chapitres qui suivent sous l'angle des stratégies mises de l'avant pour contrer l'austérité budgétaire, des

conséquences de ces stratégies et, enfin, des perspectives d'avenir de l'enseignement universitaire au Québec.

Les éléments de contexte présentés ici constituent la toile de fond sur laquelle choix de stratégies, conséquences et vision d'avenir prennent leur signification. La présente analyse n'établit pas de liens articulés entre les éléments du contexte et la gestion universitaire qui s'y trouvent décrits. Cependant une compréhension plus approfondie des résultats présentés ici exige que ces liens soient découverts, décrits et analysés; c'est dans un ouvrage ultérieur, présentement en préparation et annoncé plus haut, qu'ils le seront.

3. LE CADRE D'ANALYSE

Le cadre d'analyse utilisé pour cette étude est la théorie de la contingence. Ce chapitre en fait une brève présentation. Avant de décrire cette théorie, cependant, il est utile de rappeler brièvement les concepts de *système* et de *système ouvert* sur lesquels elle se fonde.

3.1 Des systèmes fermés aux systèmes ouverts[12]

Aux 17e et 18e siècles et pendant une partie du 19e siècle, la sociologie analysait la société à partir du modèle de système mécanique. Les notions utilisées, dès lors, étaient celles d'espace, de temps, d'attraction, d'inertie et de force. Avec ces notions, on décrivait la *physique sociale* d'un système vu dans un état d'équilibre statique.

Dès la seconde moitié du XIXe siècle sous l'impulsion de Herbert Spencer (1972) entre autres, la sociologie a progressivement adopté le modèle organique pour analyser la société. L'analogie organique fut poussée au point d'utiliser des concepts comme ceux de maladie, d'organe, et de fonction; dans cette perspective la société fut conçue comme un organisme en lutte constante pour assurer sa survie. Elle était vue comme étant en équilibre, mais, à la différence de l'équilibre mécanique, cet équilibre, appelé homéostasie, était considéré comme dynamique.

C'est dans cette conception organiciste de la société que le fonctionnalisme trouve ses racines théoriques. Sa première articulation se

12 Cette section s'inspire de Buckley, 1967.

trouve dans le fonctionnalisme inconditionnel de Malinowski (1959, 1963). Pour lui toute activité, tout rite, tout mythe et toute structure sociale, du seul fait qu'il existe, possède comme finalité le maintien du système social. Ses plus récentes formulations se trouvent dans le fonctionnalisme plus articulé de Talcott Parsons (1964-1976) et de Robert K. Merton (1967), en passant par les fonctionnalismes de Durkheim (1967, 1968) et de Radcliffe Brown (1964). Cependant malgré des différences importantes qui séparent ces théoriciens, la conception de la société dans chaque variante du fonctionnalisme demeure la même. Elle est constituée d'un ensemble d'éléments interreliés, dotée d'une structure et informée par un consensus au plan idéologique. Les diverses composantes de cette structure collaborent ensemble au maintien et au développement du système social. C'est de ce fait qu'elles sont dites fonctionnelles: elles ont comme conséquence la survie du système.

Rappelons brièvement ici l'essentiel des positions de Talcott Parsons et de Robert Merton sur le fonctionnalisme. Ces positions sont utiles pour comprendre l'approche de la contingence, car, même si on ne trouve pas dans cette approche les termes de *fonction* et de *besoin*, la théorie de la contingence comporte néanmoins des connotations fonctionnalistes.

Pour Parsons la survie de toute société, et, en fait, de tout système social si petit soit-il, dépend de la satisfaction de quatre besoins fondamentaux: a) le maintien de modèles[13] et la canalisation des tensions, b) l'atteinte des buts, c) l'adaptation et, d) l'intégration. La section suivante examine brièvement chacun de ces points.

3.2 Les besoins du système social dans l'approche parsonienne

Dans tout système social, les individus autant que les groupes doivent apprendre les modèles dominants et les respecter. Par ailleurs, ces agents

13 Tiré de Johnson, 1960, ch. 3, pp. 48 - 79.

sont sujets à des troubles émotifs qui doivent être réglés. Il s'agit là du besoin de maintien de modèles et de canalisation de tensions. Selon Parsons, c'est la famille qui, en tout premier lieu, est l'institution responsable de la socialisation à la culture et du soutien émotif nécessaire à cette socialisation. D'autres institutions, telles l'école et l'église, assument une responsabilité pour la transmission des valeurs. Les hôpitaux, avec d'autres organismes du secteur de la santé, jouent aussi un rôle important, mais ce rôle se fait surtout sentir au niveau de la canalisation des tensions.

Pour ce qui est de l'atteinte des buts, tout système social est orienté vers un ou plusieurs buts dont il poursuit l'atteinte au moyen d'efforts collectifs. C'est le domaine du politique. Le gouvernement est le premier agent responsable d'apporter les solutions nécessaires au problème collectif de l'atteinte des buts. Mais, s'il occupe le premier rôle, le gouvernement n'est pas l'acteur exclusif en ce domaine; d'autres agents, tels les partis politiques, les syndicats et d'autres groupes de pression agissent également pour définir et défendre des buts de la société.

Quant à l'adaptation, elle constitue le besoin du système social de s'ajuster à son environnement. C'est l'économie qui, en premier lieu, répond à ce besoin. Pour produire biens et services, l'économie transforme l'environnement tout en s'y accommodant. Les firmes d'affaires sont les premiers exécutants de ce rôle d'adaptation. Mais les familles, dans la mesure où elles produisent des biens et des services, font aussi partie de ce sous-système d'adaptation.

De même, l'éducation fait partie de ce sous-système par la contribution qu'elle apporte au développement des connaissances et à l'apprentissage des habiletés nécessaires à la maîtrise de l'environnement matériel et technologique.

Enfin, l'intégration est le besoin de maintenir des relations harmonieuses entre les différentes unités du système. L'intégration comporte également les problèmes de la solidarité à développer et de la morale. Dans notre système social, par exemple, la profession légale et la police occupent des fonctions intégratives.

3.3 Les précisions de R.K. Merton

Robert K. Merton a élaboré encore plus avant la théorie du fonctionnalisme. Il y introduisit la notion-clé de dysfonctionnalité. Selon lui, des structures partielles -normes, valeurs, rôles et sous-groupes- peuvent être dysfonctionnelles, c'est-à-dire, elles peuvent nuire à la stabilité du système et, à la limite, détruire ce système.

De plus, les structures partielles auraient des fonctions manifestes, c'est-à-dire des fonctions poursuivies intentionnellement, aussi bien que des fonctions latentes lesquelles ne sont pas poursuivies de manière intentionnelle. Il en est de même pour les dysfonctions. Ainsi, une norme, une valeur, un rôle, ou un ensemble de normes, de valeurs ou de rôles interreliés peuvent, à certains égards, être fonctionnels, et à d'autres égards, être dysfonctionnels.

Fonctionnalité ou dysfonctionnalité varient selon la dimension d'analyse envisagée ou les buts considérés. Une idéologie révolutionnaire peut être manifestement dysfonctionnelle par rapport au besoin de consensus du système, mais fonctionnelle de manière latente dans la mesure où elle peut engendrer un changement positif dans la société. La même idéologie révolutionnaire peut être dysfonctionnelle pour la classe dominante, un des sous-groupes de la société, alors qu'elle peut être fonctionnelle pour le prolétariat. Mais, qu'est-ce qui permet de mettre en évidence la fonctionnalité ou la dysfonctionnalité latente des structures partielles? Selon Merton, c'est l'analyse sociologique qui révèle les fonctions manifestes ou latentes des structures[14].

Ainsi le fonctionnalisme comporte une première formulation de l'idée d'un système ouvert aux influences de l'environnement qui l'entoure.

---

14 L'objectif ici étant de présenter les grandes lignes du fonctionnalisme, sa critique n'y sera pas abordée. Le lecteur intéressé en trouvera cependant une excellente analyse critique dans Turner, 1978.

Puisque la stabilité du système est une stabilité dynamique, l'environnement est pour lui à la fois source d'énergie et champ d'interaction. Cependant, le fonctionnalisme ne fait pas de distinction entre *finalité* et *causalité*. La finalité y constitue un pôle d'attraction pour le système mais n'en détermine ni l'orientation ni les changements. C'est la théorie de systèmes ouverts qui qualifiera la finalité comme cause primordiale de la stabilité et des changements dans les systèmes.

3.4 La théorie des systèmes ouverts

Il est utile d'examiner ici les principaux éléments de la théorie des systèmes ouverts puisque l'approche de la contingence s'en inspire directement. Si c'est à Bertalanffy (1960, 1962) qu'on attribue généralement la théorie de systèmes ouverts, c'est à Katz et Kahn (1970) que nous empruntons ici la description des éléments de la théorie des systèmes ouverts.

Les caractéristiques suivantes sont les principaux éléments définissant les systèmes ouverts: les intrant, les «through-puts», les extrant, la régularité, l'entropie négative, le feedback négatif, l'homéostasie dynamique, la différentiation et l'équifinalité. Les systèmes ouverts importent de l'énergie de l'environnement (input), la transforment (through-put) et la retournent à l'environnement sous forme de produits (output). Les activités d'un système ouvert sont cycliques et tendent à faire croître le système. Cette tendance à la croissance va à l'encontre de la loi d'entropie selon laquelle toute forme d'organisation, soit-elle physique ou biologique, s'achemine vers la désorganisation ou la mort.

Tout système ouvert possède un mécanisme d'information qui réajuste le système lorsque son orientation dévie des buts qu'il poursuit, c'est-à-dire lorsqu'il reçoit un feed-back négatif.

Le système ouvert maintient un équilibre dynamique dans ses échanges avec l'environnement. Cet équilibre implique cependant une expansion du

système parce qu'il se réalise par l'incorporation de ressources provenant de l'environnement.

Les systèmes ouverts deviennent progressivement différenciés. Cette différentiation est fonction de l'équilibre que le système maintient avec son environnement et de la nécessité de poursuivre ses objectifs efficacement. Pour faire face efficacement à l'environnement, il se développe, à l'intérieur des systèmes, certaines fonctions spécialisées qui en définissent le niveau de différentiation.

Finalement, les systèmes ouverts peuvent atteindre leurs buts en empruntant différentes voies: c'est le principe de l'équifinalité.

3.4.1 L'approche de la contingence

Avant d'aborder les travaux de Lawrence et Lorsch (1967) et de Lorsch et Morse (1974), lesquels systématisent l'approche de la contingence, il est utile de procéder à une revue sommaire des travaux de Joan Woodward et de ceux réalisés à l'institut Tavistock relativement à cette approche.

La recherche séminale de Joan Woodward (1965) et de ses collaborateurs sur les relations entre technologie et organisation s'impose. Cette recherche se situe au tout début des travaux inspirés par l'approche de la contingence. Il faut également signaler les travaux du Tavistock Institute of Human Relations, car certains chercheurs de cet institut y élaboraient déjà des concepts -comme celui de l'influence qu'exerce l'environnement sur la détermination des arrangements organisationnels efficaces- qui, plus tard, ont été intégrés à l'approche de la contingence. Il n'est pas possible de revoir ici l'ensemble des travaux de cet institut. Aussi, il ne sera question que d'un texte, fort important, de deux de ses chercheurs, Emery et Trist (1965).

3.4.1.1 *Les premiers travaux*

Au début des années 1950, Joan Woodward évoluait dans un milieu académique où deux conceptions majeures du management retenaient l'attention: le *management scientifique* et l'école des *relations humaines*.

Woodward n'était à l'aise avec ni l'une ni l'autre de ces approches dont le caractère prescriptif ne cadrait pas avec son orientation empirique[15].

Une étude réalisée par sondage auprès de 100 firmes dans la région du South East Essex en Grande Bretagne permit à Woodward de constater qu'il existait une pluralité d'arrangements organisationnels tout aussi efficaces les uns que les autres. La conformité ou la non-conformité aux règles du management scientifique n'entraînaient systématiquement ni le succès ni l'échec commercial (Woodward, 1965, p. 9). Elle découvrit, par contre, dans les données recueillies sur le terrain, que plusieurs des variables que les recherches existantes associaient à certaines caractéristiques de l'organisation n'y apparaissaient pas constamment reliées. Ainsi, ni la taille ni le type d'industrie n'étaient associées de façon significative avec le nombre des paliers de gestion, avec l'étendue du contrôle, avec les salaires, avec le ratio administrateurs employés, ou avec les pratiques de promotion des administrateurs.

Woodward avait regroupé les firmes étudiées en neuf catégories distinctes selon le type de technologie que ces firmes utilisaient. Sept des neuf catégories ont été regroupées en trois grandes classes: i) les firmes de production de pièces à unités ou de petits ensembles, ii) les firmes de production de grands ensembles ou de production en série, et iii) les firmes de production de type *processus* (produits chimiques, substances cristallines). Les deux catégories restantes ont été regroupées dans une classe appelée *systèmes combinés* où l'on retrouve ensemble des caractéristiques des classes principales (idem, p. 39).

Woodward a démontré l'existence de liens significatifs entre le type de technologie employée par les firmes et plusieurs variables structurelles, fonctionnelles et sociopsychologiques.

---

15 Pour une analyse complète de la recherche de Woodward, voir Dawson et Wedderburn, dans Woodward, 1965.

Par exemple, son étude indique que le nombre de paliers d'autorité dans la hiérarchie administrative augmente avec la complexité de la technologie utilisée. Elle démontre que l'étendue du contrôle du superviseur de première ligne atteint sa valeur maximale dans la production en série pour ensuite décroître. La recherche de Woodward démontre également que le ratio managers et «staff» de supervision/personnel total varie directement avec la complexité technique de l'entreprise, que l'étendue du contrôle du directeur en chef varie aussi avec la complexité technique de l'entreprise; que le nombre des communications écrites (par opposition aux communications verbales) augmente jusqu'au niveau de complexité de la structure de production en série pour ensuite diminuer, l'interaction verbale s'y substituant alors comme moyen privilégié de communication. Son étude démontre, enfin, que, dans les firmes se situant dans les extrémités de l'échelle de complexité, les relations humaines étaient généralement meilleures que dans les firmes se trouvant dans les positions intermédiaires.

C'est ainsi que Woodward a mis en évidence le rôle d'une des composantes de l'environnement, la technologie, dans la détermination des arrangements organisationnels. Bien que ce concept sera repris et précisé par d'autres auteurs, déjà cette recherche a orienté vers des analyses d'efficacité organisationnelle qui tiennent compte de l'ajustement entre organisation et environnement.

Emery et Trist (1965) du Tavistock Institute sont allés plus loin que Woodward. Ils ont postulé explicitement que les organisations faisant face à des environnements dont la complexité était variable, devaient, pour être efficaces, se donner des configurations structurelles particulières.

Ces auteurs considèrent quatre types d'environnement. Dans l'environnement de type I, les récompenses et les éléments nuisibles sont relativement stables et distribués de façon aléatoire. Dans l'économie, pareil environnement *placide* correspond à un marché de concurrence parfaite. L'organisation s'adapte facilement à cet environnement en essayant de faire de son mieux dans un contexte local.

L'environnement de type II est également défini comme placide, mais, dans ce type d'environnement, les récompenses et les éléments nuisibles ne sont pas regroupés de façon aléatoire. Dans le contexte économique, un environnement de ce type se trouve dans un marché de concurrence imparfaite. Les organisations s'y trouvant doivent alors distinguer entre stratégie globale et tactique. Contrairement à l'environnement de type I, faire de son mieux ne suffit pas aux organisations dans ce type d'environnement car la poursuite de gratifications immédiates peut conduire à des impasses. Les tactiques y deviennent des moyens pour atteindre les buts organisationnels; et ces moyens font partie d'une stratégie globale. Pour atteindre les objectifs stratégiques, les organisations dans l'environnement du type II concentrent des ressources et les orientent vers leur but principal. Elles tendent ainsi à augmenter leur taille et à devenir hiérarchisées, à centraliser leurs contrôles et à réaffermir leurs mécanismes de coordination.

Le troisième type d'environnement, dit environnement *perturbé-réactif*, trouverait son équivalent économique dans un marché oligopolistique. Dans un environnement perturbé-réactif, plusieurs organisations possèdent le même but. Elles doivent savoir dans quelle partie de l'environnement elles veulent agir et elles doivent connaître lesquelles des parties de cet environnement sont celles convoitées par les autres. Pour s'adapter efficacement à leur environnement, les organisations dans un environnement du type III doivent favoriser la décentralisation du pouvoir. Elles doivent aussi accorder une importance accrue à la qualité et à la rapidité avec laquelle sont mises en oeuvre les décisions prises. Parfois la stabilité ne peut être obtenue qu'au moyen de compromis entre compétiteurs soient-ils des entreprises, des groupes d'intérêt ou des gouvernements.

Enfin, l'environnement de type IV, environnement *perturbé*, est caractérisé par un degré important d'interdépendance entre le secteur économique et certains autres secteurs de la société. Les changements sont fréquents dans ce type d'environnement et les entreprises doivent de plus en plus se fier aux informations que produisent les activités de recherche et

Tableau 1

Efficacité, différentiation* et intégration* selon le type d'environnement

Type d'environnement	Efficacité	Différenciation moyenne	Intégration moyenne
Turbulent (complexe) (Industrie du plastique)	Forte	10,7	5,6
	Faible	9,0	5,1
Moyennement complexe (Industrie d'emballage de nourriture)	Forte	8,0	5,
	Faible	6,5	5,0
Placide (Industrie des contenants)	Forte	5,7	5,7
	Faible	5,7	4,8

* Il s'agit de moyennes de ces variables.

le développement pour faire face aux défis. Le degré d'incertitude très élevé qui caractérise un environnement turbulent rend les conséquences des actions de plus en plus imprévisibles. Par ailleurs, les conséquences des actions entreprises peuvent être atténuées par d'autres forces émergeant de l'environnement.

Faire face à un environnement turbulent exige, selon Emery et Trist, la maximisation de la coopération entre les différentes organisations qui se partagent le même champ. Le succès de l'organisation dépend de sa capacité à s'orienter vers l'atteinte des buts les plus congruents avec ces propres caractéristiques eu égard aux intérêts des autres partenaires.

Finalement, notons que, selon Emery et Trist, les organisations font typiquement face à tous ces types d'environnements à la fois. C'est leur importance relative qui varie, et qui appelle des réponses organisationnelles de types différents.

3.4.1.2 *La systématisation de l'approche de la contingence*

C'est avec Woodward (1965) et Emery et Trist (1965) que l'on a vu apparaître les trois pôles conceptuels de la perspective contingencielle: l'environnement, l'organisation et l'efficacité. Ce sont cependant Lawrence et Lorsch (1969) qui ont systématisé cette approche à partir d'une recherche empirique sur dix industries dans des environnements différents et ayant des performances économiques différentes. Il s'agit de six industries du secteur des plastiques, de deux industries de production de contenants standardisés, et de deux industries d'emballage de nourriture.

Dans la première phase de leur étude, Lawrence et Lorsch ont fait porter leur attention exclusivement sur les industries de plastique alors que, dans la deuxième phase, ils se sont intéressés aux trois types d'industries simultanément. Pour déterminer le niveau de certitude de l'environnement et le degré de performance des firmes, les auteurs ont utilisé plusieurs critères. Pour saisir l'état de l'environnement, ils ont retenu les critères de complexité de changement dans les connaissances technologiques, d'impact des développements technologiques sur le marché, et de capacité d'innover tant dans les produits que dans les processus (p. 23).

Quant aux critères pour évaluer la performance, les auteurs en ont employé plusieurs qui ont été différents selon le type d'industrie. Dans le cas des industries de plastique, ils ont utilisé la variation dans les profits au cours des cinq années précédant l'étude, la variation dans les ventes de ces mêmes cinq années, et le nombre de produits introduits durant ces années en pourcentage des ventes totales. Pour ce qui est des deux autres types d'industries, on peut inférer que seuls les critères de variation dans les profits et dans les ventes ont été retenus par les auteurs. Le troisième critère, le nombre de produits en pourcentage des ventes, n'apparaît pas avoir été retenu.

C'est le niveau de performance, faible ou fort, des industries qui a permis de distinguer entre elles; et c'est cette distinction qui a permis aux auteurs

de vérifier leurs hypothèses concernant les liens entre types d'environnements, arrangements organisationnels et efficacité.

Au plan des arrangements organisationnels, Lawrence and Lorsch ont utilisé les deux concepts majeurs de différentiation et d'intégration. Pour eux la différentiation ne signifie non pas le fractionnement d'une organisation en départements spécialisés, mais plutôt les différences d'attitudes et de comportements entre départements d'une même organisation. Le concept de différentiation comprend quatre dimensions: l'orientation concernant les objectifs à poursuivre, l'orientation temporelle, l'orientation interpersonnelle et la formalité de la structure. Les départements s'orientent suivant des aspects différents de l'environnement; ils poursuivent des objectifs à court ou à long termes; ils se concentrent sur la tâche à accomplir ou sur les relations humaines; et ils ont des caractéristiques de structuration dans un continuum mécanique-organique. Ils définissent par ailleurs l'intégration comme la qualité de la collaboration entre les départements et comme les moyens par lesquels on solutionne des conflits portant atteinte à cette collaboration.

Selon la perspective de la contingence telle qu'elle se dégage des travaux de Lawrence et Lorsch (1967), l'environnement exerce des contraintes sur les organisations auxquelles celles-ci doivent s'adapter par des arrangements particuliers. Cette adaptation, ou ajustement, est crucial parce que l'efficacité organisationnelle en dépend. En effet, la congruence entre l'arrangement organisationnel et les exigences de l'environnement produit une efficacité accrue; dans le cas contraire, l'efficacité en est affectée négativement.

Plus spécifiquement, Lawrence et Lorsch (1967) formulent l'hypothèse que plus l'environnement est incertain[16], plus il est nécessaire pour

16 Dans les écrits inspirés de la théorie de la contingence on utilise indistinctement les dichotomies *incertain-certain*, *turbulent-placide* et *perturbé-placide*. Ces termes sont également utilisés indistinctement dans ce texte.

l'organisation d'être différenciée et, conséquemment, plus elle nécessite une intégration poussée pour être performante. A l'inverse, plus l'environnement est certain, moins il est nécessaire pour l'organisation d'être différenciée et moins l'intégration est requise pour en assurer une performance efficace. L'efficacité dépend donc des caractéristiques de l'environnement (certain-incertain) et des arrangements organisationnels (degrés de différentiation et d'intégration). Le tableau 1, tiré de Lawrence et Lorsch (idem, p. 157), résume les résultats de l'étude de ces auteurs ayant permis de vérifier cette hypothèse.

Quels facteurs influencent le niveau d'intégration? Les auteurs énumèrent six caractéristiques nécessaires à l'atteinte d'une bonne intégration par une résolution efficace des conflits: la structure du département de coordination, la rémunération, l'influence des intégrateurs dans l'organisation, le niveau hiérarchique où le pouvoir réside réellement, et les méthodes de résolution des conflits.

Suite à leurs analyses, Lawrence et Lorsch ont formulé un certain nombre d'hypothèses par rapport à ces variables. Si le département de coordination possède un niveau de structuration qui se trouve entre ceux des départements que l'on essaie de mettre d'accord et si les intégrateurs ont des orientations personnelles (objectifs, temps et relations interpersonnelles) équidistantes de celles des membres des départements en conflit, la résolution des conflits est plus efficace (p. 58-61). L'efficacité des intégrateurs réside dans leur expertise (p. 62-67). Les intégrateurs sont plus efficaces dans la résolution des conflits et la réduction des tensions s'ils jugent que les supérieurs évaluent leur groupe en fonction de l'atteinte d'objectifs globaux plutôt qu'en fonction de leur performance individuelle (p. 67-69). Les conflits sont moins importants si les intégrateurs, autant que les responsables de département, jugent que leurs départements ont une voie égale dans la prise de décision de l'organisation (p. 69-71).

Par ailleurs, si les managers qui détiennent les informations requises pour la résolution des conflits ont le sentiment d'avoir des pouvoirs correspondants au niveau de leurs connaissances, ils sont plus efficaces dans

la résolution des conflits (p. 71-73). Enfin, des quatre méthodes de résolution de conflits recensées, à savoir la confrontation, le compromis, l'aplanissement et la décision unilatérale, seule la première s'est avérée efficace.

Cette version de l'approche de la contingence, bien que sa formulation ait été relativement sophistiquée, a prêté flanc à des critiques sévères parce qu'elle ne tenait pas compte des rôles que les membres de l'organisation peuvent jouer dans la détermination de l'efficacité organisationnelle. C'est Lorsch et Morse (1974) qui ont élargi le cadre de l'approche de la contingence en y introduisant un quatrième pôle d'analyse: les membres de l'organisation.

Dans la préface de leur livre, Lorsch et Morse (1974 p. ix) indiquent qu'un de leurs objectifs consiste à intégrer les caractéristiques psychologiques des membres de l'organisation dans la perspective de la contingence développée par Lawrence et Lorsch (1967). Et ils ont effectivement introduit la variable *système de personnalité* comme composante intégrante de la dynamique organisationnelle. Pour cela, ils ont adopté une définition de personnalité qui jouissait alors d'un large consensus. Essentiellement, la personnalité était vue comme la résultante de l'interaction entre le substrat biologique des individus et leurs expériences acquises à travers un processus de socialisation.

Ce système de personnalité se retrouve à la confluence de l'environnement interne de l'organisation et de son environnement externe. Ainsi, pour Lorsch et Morse, l'efficacité organisationnelle dépend d'une harmonisation entre non plus deux, mais trois ensembles de variables: les exigences de l'environnement externe, les traits de l'environnement interne et les caractéristiques psychologiques des membres de l'organisation.

L'environnement interne est l'environnement le plus immédiatement présent aux individus; il est constitué par l'ensemble de *signaux* adressés aux membres de l'organisation sur ce que l'on attend d'eux. Ces signaux sont «modelés par l'organisation formelle et les pratiques d'évaluation dans

l'unité ainsi que par les attentes des supérieurs, des subordonnés et des pairs» (p. 13).

L'environnement interne, dans la conception de Lorsch et Morse, est composé de quatre caractéristiques majeures dont deux d'entre elles, l'orientation vers des objectifs et l'orientation temporelle, se retrouvaient dans la formulation de Lawrence et Lorsch (1969). Les deux caractéristiques ajoutées à celles-ci se réfèrent à l'influence et au contrôle d'une part, et à la coordination des activités, d'autre part. Quant aux caractéristiques psychologiques des membres, les auteurs en retiennent quatre: la complexité intégrative, la tolérance à l'ambiguité, la relation avec l'autorité et l'attitude envers l'individualisme. Les auteurs ajoutent une dernière variable psychologique: le sentiment de compétence. Le sentiment de compétence est une gratification psychologique qu'éprouve un acteur; elle provient de la maîtrise que l'acteur a sur son environnement y inclus sur ses activités de travail. En d'autres termes, le sens de compétence provient, comme on le verra plus bas, de l'adéquation entre les exigences de l'environnement et les réponses de l'organisation.

Il est nécessaire, avant de poursuivre, de saisir comment Lorsch et Morse définissent les caractéristiques psychologiques des membres. Pour eux, complexité intégrative signifie la capacité de percevoir des éléments variés de l'environnement et de les combiner de manière significative. La tolérance à l'ambiguité, elle, consiste en une capacité d'agir dans des conditions d'incertitude. Les auteurs définissent orientation envers l'autorité comme le degré d'autonomie privilégié par l'individu. Enfin, l'attitude par rapport à l'individualisme indique la préférence des individus à travailler seuls ou en groupe.

Pour leur étude, Lorsch et Morse (1974) ont choisi dix firmes: quatre de type manufacturier et six laboratoires de recherche. Ces dix unités ont été regroupées en cinq paires. Chaque paire était composée de façon à contenir une firme performante et une autre firme moins performante du même type.

Ce qui suit est un résumé des résultats de leur recherche plutôt qu'une description détaillée.

Lorsch et Morse ont montré que, dans les manufactures et les laboratoires performants, les caractéristiques psychologiques des membres étaient en accord avec les exigences de l'environnement. Ainsi, dans les manufactures oeuvrant dans des environnements certains, les individus ont, en moyenne, obtenu des scores faibles sur les mesures de complexité intégrative et de tolérance à l'ambiguité; ils ont manifesté moins d'autonomie et préféraient travailler en groupe. Par contre, dans les laboratoires de recherche qui faisaient face à des environnements incertains, les individus montraient des profils opposés à ceux des travailleurs des manufactures.

Dans ces mêmes organisations performantes, l'environnement interne correspondait aux exigences de l'environnement externe. Dans les manufactures, l'orientation temporelle était le court terme, les objectifs étaient technico-économiques, le pouvoir était concentré en haut de la hiérarchie, les contrôles étaient rigoureux, la coordination était forte et les conflits étaient résolus par confrontation. Dans les laboratoires, l'orientation temporelle était le long terme, les objectifs étaient scientifiques, l'influence était diffuse, la supervision était participative, la coordination était plutôt faible et les conflits étaient aussi résolus par confrontation. Les membres de ces organisations performantes avaient un fort sentiment de compétence résultant de l'adéquation entre leurs caractéristiques individuelles, le profil de l'environnement interne et le type d'environnement externe.

Dans le cas des firmes non performantes, les caractéristiques individuelles correspondaient à celles des firmes performantes. Ainsi, les niveaux de complexité intégrative, de tolérance à l'ambiguité et les attitudes par rapport à l'autorité et à l'individualisme correspondaient aux exigences de l'environnement. Toutefois, l'environnement interne n'avait pas le profil exigé par le type d'environnement externe. En fait, les firmes avaient, pour la plupart, le profil opposé. Lorsqu'il fallait, par exemple, avoir un contrôle et une coordination faibles -profil jugé efficace vis-à-vis les environnements complexes- c'est le contraire que les auteurs ont trouvé. Dans les laboratoires de recherche, ils ont découvert, entre autres, une forte

hiérarchisation, une influence concentrée dans les échelons supérieurs et une perception de peu de pouvoir dans la structure. Dans les manufactures, ils ont découvert une faible hiérarchisation, une dispersion du pouvoir dans divers niveaux, et une perception de détenir du pouvoir dans la structure. Notons, par ailleurs, que la résolution de conflits s'effectuait par décision unilatérale (*forcing*).

Cette non-congruence entre environnement interne et environnement externe finit par se traduire, selon les auteurs, par un faible sentiment de compétence et, conséquemment, par une efficacité réduite. Lorsh et Morse concluent en affirmant que «la performance effective des unités et le sentiment de compétence chez les individus se retrouvent seulement lorsqu'un ajustement tripartite existe entre les caractéristiques psychologiques des membres, l'environnement interne des unités et leur environnement externe» (p. 123).

3.5 Cadre conceptuel de la recherche

Les pages qui précèdent ont présenté les grands traits de l'approche de la contingence en sociologie des organisations. Dès le début du programme de recherche dont le volet gestion universitaire est abordé ici, cette approche a servi de cadre conceptuel à l'organisation de la recherche. Elle a servi à la détermination des pistes à explorer, ainsi qu'à guider l'analyse et l'interprétation des données. L'approche de la contingence a été utilisée comme moyen heuristique (Crespo et Haché, 1981, 1983) et non pas comme théorie dont la recherche devait vérifier les hypothèses.

Au début de ce programme de recherche -et c'est une situation qui dure encore aujourd'hui- les travaux portant sur l'éducation effectués à partir de l'approche de la contingence étaient peu nombreux et plutôt marginaux. La plupart des recherches qui s'en inspiraient avaient, en effet, comme objectif l'analyse de firmes de production ou de service en dehors du secteur de l'éducation.

Ainsi les instruments élaborés dans le cadre du présent programme de recherche[17] visaient à : 1) identifier les paramètres de l'environnement externe, 2) cerner les activités d'adaptation faites en réponse aux contraintes de cet environnement par les organisations d'éducation, et 3) analyser les conséquences de l'adaptation sur ces organisations et leurs membres. Les instruments de cueillette de données adressés aux individus, par opposition aux instruments adressés aux institutions, comportaient une section supplémentaire sur les prospectives de gestion. Les questions qu'elle comportait devaient permettre de découvrir l'opinion des répondants sur la gestion en période de crise et sur les effets, actuels et potentiels, de cette gestion sur les individus autant que sur le système.

A l'instar des premiers travaux, le cadre analytique général encore utilisé dans cette étude est l'approche de la contingence. L'objectif de l'étude n'est cependant pas de valider la théorie. Pour réaliser une pareille tâche, il aurait fallu utiliser les catégories conceptuelles de différentiation et intégration dans leur forme opérationnalisée dans les études existantes. Cette tâche est, par ailleurs, fort périlleuse étant donné l'imprécision des concepts de la théorie[18] qui empêche une opérationnalisation serrée.

C'est ainsi qu'on a retenu, pour cette recherche, une version de la théorie de la contingence qui garde les traits essentiels de l'approche de la contingence sans entrer dans le détail de l'opérationnalisation des concepts qu'elle comporte. C'est de façon très générale qu'on utilise ici la perspective de la contingence pour faciliter la compréhension des réponses des organisations aux demandes de l'environnement et pour en saisir les

17 Depuis 1980 le groupe de recherche a élaboré six instruments de cueillette de données en langue française; ces instruments ont été traduits et validés en versions de langue anglaise; il existe donc deux questionnaires en chaque langue pour chacun des niveaux primaire-secondaire, collégial et universitaire.

18 Pour un aperçu des diverses définitions des variables que comporte la théorie de la contingence, voir Ouardi, 1983.

conséquences. Les stratégies de gestion des universités sont, dès lors, conçues comme des réponses à des contraintes de l'environnement (démographique, économique, financier, politique), réponses qui entraînent des conséquences structurelles, fonctionnelles et sociopsychologiques dont le bilan établit le niveau d'efficacité organisationnelle atteint.

Une synthèse des travaux effectués dans le cadre du programme de recherche sur les systèmes d'éducation en contraction tend à montrer l'importance de facteurs de contingence dans la détermination d'arrangements organisationnels et dans la détermination des perceptions et des attitudes des gestionnaires de l'éducation. Même si certains facteurs de contingence, tels que le type de commission scolaire (locale, régionale, intégrée), exercent peu d'influence sur certains comportements organisationnels (Domercq, 1986), la plupart, cependant, contribuent à différencier les réponses des organisations de même que leurs conséquences objectives ou perçues. C'est notamment le cas du facteur *décroissance des effectifs* (Crespo et Haché 1982; Koubvena, 1986; Domercq, 1986; Fahssis, 1986; Héroux-Poitras, 1986), *de la distinction urbain/rural* (Crespo, Haché et Desranleau, 1985; Crespo, 1984) et *de la distinction siège social/terrain* (Koubvena, 1986; Fhassis, 1986; Héroux-Poitras, 1986; Brito, 1987).

Les travaux que l'on vient de citer contribuent à l'accréditation de l'approche de la contingence dans l'analyse organisationnelle des institutions à caractère public. Ainsi, l'approche de la contingence a dépassé, si l'on se fie à nos travaux, le stade de simple cadre conceptuel général pour devenir de plus en plus une théorie capable de générer des hypothèses, lesquelles, si elles sont validées, affirmeront davantage sa valeur prédictive et d'interprétation.

Il est cependant nécessaire de réitérer que cette recherche n'a pas été réalisée dans le but de vérifier explicitement la validité des hypothèses de cette approche.

3.6 Objectifs de l'étude

A partir des données des deux sondages réalisés auprès des directeurs de département et de professeurs d'universités québécoises et après avoir présenté les caractéristiques des départements et des répondants, ce volume décrit comment les institutions d'enseignement supérieur du Québec ont réagi en période de contraction budgétaire et en contexte de diminution sectorielle de clientèles. Il décrit l'impact des réponses privilégiées par les universités pour faire face aux contraintes budgétaires et démographiques d'après les perceptions qu'en ont les répondants. Enfin, il cerne les orientations des répondants par rapport à l'enseignement supérieur et à sa gestion en période d'austérité et examine leur vision de l'avenir de ce secteur.

Plus précisément, ce volume a pour objectifs:

- de présenter un profil des départements et des répondants de l'étude;

- de décrire les stratégies de gestion utilisées par les universités québécoises pour faire face à des budgets en contraction;

- de déterminer l'ampleur de l'impact de la gestion en période d'austérité sur les aspects structuraux, fonctionnels et sociopsychologiques des organisations d'enseignement supérieur et, pour les dimensions pertinentes, de leurs membres; et, finalement,

- de rapporter les opinions des répondants sur la gestion d'austérité dans l'enseignement supérieur ainsi que leurs perspectives et orientations d'avenir par rapport à ce niveau d'enseignement.

Les sections qui suivent s'adressent successivement à ces objectifs. Avançant quelque peu sur des considérations méthodologiques à venir, il est utile de noter ici que les réponses des directeurs de département ou des professeurs sont utilisées en fonction de leur pertinence. Ainsi, pour ce qui

est des stratégies de gestion, ce sont les réponses des directeurs qui constitueront la base des analyses. Dans le cas des conséquences, les réponses des deux catégories de répondants sont considérées. Toutefois, les aspects sociopsychologiques sont discutés presque exclusivement à partir des réponses des professeurs. Enfin, la section sur les visions d'avenir résume les perspectives autant des directeurs de département que des professeurs.

4. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Les méthodes utilisées pour réaliser cette étude ont été choisies en fonction de la nature des objectifs poursuivis et en fonction de l'état des connaissances existantes sur la gestion des universités au Québec. Ainsi, tel que déjà indiqué, cette étude a été réalisée en deux volets successifs correspondant chacun à une approche méthodologique distincte. Ces approches, utilisées successivement, ont été d'abord, une étude de type qualitatif réalisée sur le terrain et qui utilisait l'interview comme outil principal de cueillette de données et, ensuite, un sondage réalisé par voie de questionnaire écrit et administré par courrier. Il s'agit respectivement des volets qualitatif-exploratoire et quantitatif-descriptif annoncés au début de ce volume.

6.1 L'étude sur le terrain

Certaines des caractéristiques bien connues des universités québécoises, telles la langue - certaines universités sont de langue française, d'autres de langue anglaise - et l'homogénéité du corps professoral - une forte proportion du corps enseignant ayant obtenu le diplôme universitaire au Québec même - ont poussé les chercheurs, au moment d'entreprendre cette étude, à ne pas accepter comme valides pour le réseau universitaire québécois les connaissances et les modèles explicatifs des comportements institutionnels élaborés à partir d'autres institutions et d'autres systèmes universitaires. Bien que nous ayons tenu compte des écrits, forts divers d'ailleurs, sur les universités et sur leur gestion, la décision fut prise d'élaborer un ensemble de caractéristiques conceptuelles à travers lesquelles saisir les universités québécoises à partir, non pas des modèles existants pour la plupart

Les méthodes utilisées pour réaliser cette étude ont été choisies en fonction de la nature des objectifs poursuivis et en fonction de l'état des connaissances existantes sur la gestion des universités au Québec. Ainsi, tel que déjà indiqué, cette étude a été réalisée en deux volets successifs correspondant chacun à une approche méthodologique distincte. Ces approches, utilisées successivement, ont été, d'abord, une étude de type qualitatif réalisée sur le terrain et qui utilisait l'interview comme outil principal de cueillette de données et, ensuite, un sondage réalisé par voie de questionnaire écrit et administré par courrier. Il s'agit respectivement des volets qualitatif-exploratoire et quantitatif-descriptif énoncés au début de ce volume.

4.1 L'étude sur le terrain

Certaines des caractéristiques bien connues des universités québécoises, telles la langue -certaines universités sont de langue française, d'autres de langue anglaise- et l'homogénéité du corps professoral -une forte proportion du corps enseignant ayant obtenu le diplôme universitaire au Québec même- ont poussé les chercheurs, au moment d'entreprendre cette étude, à ne pas accepter comme valides pour le réseau universitaire québécois les connaissances et les modèles explicatifs des comportements institutionnels élaborés à partir d'autres institutions et d'autres systèmes universitaires. Bien que nous ayons tenu compte des écrits, forts divers d'ailleurs, sur les universités et sur leur gestion, la décision fut prise d'élaborer un ensemble de caractéristiques conceptuelles à travers lesquelles saisir les universités québécoises à partir, non pas des modèles existants -pour la plupart

européens et américains- mais à partir d'un regard porté sur les universités québécoises elles-mêmes.

Le département fut choisi comme unité d'analyse et le directeur du département comme son porte-parole pour cette première étape. Le choix des départements qui ont participé à cette première démarche fut déterminé selon les normes de l'échantillonnage théorique[19].

L'étude sur le terrain, exploratoire dans sa nature, fut conduite auprès d'un échantillon théorique de 25 directeurs et directrices de départements. Selon les principes de l'échantillonnage théorique, ces directeurs et directrices furent choisies pour représenter les valeurs extrêmes ainsi que, le cas échéant, la valeur intermédiaire de chacune des dimensions principales suivantes:

- la taille de l'université: des départements dans la plus grande, dans la plus petite ainsi que dans une université de taille moyenne;
- la variation dans la clientèle des départements: départements en croissance forte, en décroissance forte et en stabilité;
- l'âge du département: des départements parmi les plus anciens des universités québécoises, parmi les plus récemment établis et des départements dont l'âge se situe à mi-chemin entre ces extrêmes;
- la langue de l'université: des départements dans les universités de langue française et dans les universités de langue anglaise;

19 Ce type d'échantillon ne vise pas la représentativité statistique; il tente de saisir le plus grand nombre des différences existantes dans le système empirique et susceptibles d'influencer le comportement institutionnel des universités. La représentation statistique fut assurée dans l'étape seconde de l'étude. Cette étape fut réalisée par voie de sondage auprès de l'ensemble des directeurs de départements ainsi qu'auprès d'un échantillon systématique des professeurs dans toutes les universités québécoises.

- la taille du département: des départements parmi les plus gros, les moyens et les plus petits;

- les secteurs de champs d'étude: des départements dans les sciences pures et appliquées, dans les humanités et les sciences sociales, dans les sciences de la santé et dans les sciences de l'éducation;

- le lieu géographique des départements: dans les universités situées dans les grands centres urbains de Montréal et de Québec, et dans des centres plus petits et plus éloignés.

Parmi les 25 départements étudiés, plusieurs possédaient deux ou même plusieurs des caractéristiques indiquées, de sorte qu'avec un tel nombre, l'on a pu représenter adéquatement l'ensemble des valeurs extrêmes et moyennes des dimensions importantes qui caractérisent les universités québécoises.

Il est à noter que, selon les principes de l'échantillonnage théorique, le nombre des cas étudiés n'a pas été déterminé d'avance ni de façon arbitraire. L'étude s'est arrêtée lorsque les interviews ont cessé de révéler de nouvelles catégories conceptuelles, de nouvelles variables ou de nouvelles valeurs associées à ces variables, c'est-à-dire lorsque l'état de saturation théorique a été atteint.

Des départements ayant fait partie de cette étude préliminaire, 52 pour cent étaient en décroissance de clientèle et 44 pour cent étaient en croissance. Quatorze départements (56%) se situaient dans les champs d'études des sciences humaines et sociales et 11 (44%) dans les champs des sciences pures et appliquées. Quatorze (56%) départements dispensaient une formation professionnelle; les autres dispensaient une formation de type scientifique, c'est-à-dire axée sur la recherche et le développement des connaissances plutôt que sur leur utilisation.

Dans ce premier volet exploratoire et qualitatif, la cueillette des données fut réalisée par interview structurée pour ce qui est des données objectives, et par interview non structurée pour ce qui est de la description des stratégies

adoptées, des conséquences de l'adoption de ces stratégies, et des perspectives d'avenir sur la gestion universitaire.

Spécifiquement, dans ce premier volet, la cueillette des données visait à identifier les caractéristiques des départements ainsi que les dispositions générales et les stratégies particulières adoptées par les universités et les départements pour faire face aux contraintes budgétaires importantes qui sévissaient depuis plusieurs années. Elle visait également à identifier l'efficacité des mesures prises et à découvrir leurs conséquences, tant sur le plan sociopsychologique que sur le plan structurel. Finalement, cette étude exploratoire visait à saisir la vision prospective des directeurs et directrices de département sur l'université et sur son rôle dans la société de demain.

Ces diverses données, suivant la stratégie d'échantillonnage utilisée, ont permis d'identifier la gamme des caractéristiques des départements, de leurs programmes et de leurs directeurs, des stratégies de gestion utilisées, des conséquences engendrées par celles-ci ainsi que l'ensemble des visions que se font les gestionnaires départementaux de l'université dans le futur. L'identification de ces caractéristiques était essentielle pour assurer la validité de la description devant être produite dans le deuxième volet de l'étude. Cette description devait établir le profil ainsi que la répartition des caractéristiques nécessaires ou utiles à la présentation des universités québécoises dans ce qu'elles ont de spécifique. En procédant ainsi, nous avons, certes, allongé l'étude, mais nous estimons avoir évité l'erreur, trop souvent commise, d'analyser un système en utilisant des modèles conceptuels élaborés pour d'autres systèmes dont il n'est ni démontré ni sûr qu'ils sont adéquats pour l'analyse du système visé.

Les interviews réalisées auprès des directeurs de département n'ont pas été limitées à la découverte des caractéristiques institutionnelles, des stratégies et de leurs conséquences. Chaque directeur ou directrice étant également membre du corps professoral et occupant le poste de direction de façon non permanente, ces interlocuteurs ont également fourni des renseignements sur les dimensions non institutionnelles, c'est-à-dire, sur les conséquences sociopsychologiques de la gestion de l'austérité et sur les

perspectives d'avenir de l'enseignement universitaire au Québec. L'examen de ces dimensions non institutionnelles fut complété, pour éviter tout biais, par une dizaine d'entrevues conduites auprès des professeurs d'université n'occupant pas de fonction administrative. Les professeurs interviewés provenaient de trois universités de la région de Montréal: [illegible]s deux universités francophones et une des deux universités anglophones.

L'analyse des données recueillies au cours de cette première étape exploratoire s'est faite selon les normes de *l'analyse comparative constante* (Glaser et Strauss, 1967) lesquelles sont maintenant bien établies pour l'analyse des données qualitatives. Une partie des résultats de cette analyse, celle qui concernent les directeurs de départements, est présentée ailleurs dans Crespo, Haché, Gendron et Vanier (1986). Les analyses conduites, enrichies par des données provenant d'autres sources, ont servi à l'élaboration des deux questionnaires utilisés dans l'enquête de la seconde étape de cette recherche.

4.2 Le sondage par questionnaire

Le premier volet -le volet qualitatif- de cette étude a permis de déterminer quelles étaient les dimensions conceptuelles utiles à la réalisation d'une description valide des caractéristiques universitaires et départementales, à la description des stratégies et des conséquences de l'utilisation de celles-ci ainsi qu'à la description des visions d'avenir des universitaires. De par sa nature, cependant, ce volet qualitatif ne fournissait aucun indice quant à la répartition des différentes caractéristiques identifiées. Il ne fournissait pas, non plus, d'indication sûre quant à l'identité des variables qui accompagnent -ou causent peut-être- cette répartition.

La tâche qui consistait à décrire la répartition des variables exigeait une approche méthodologique moins flexible que la première, mais une approche plus rigoureusement constante d'une université et d'un département à l'autre. Tel qu'indiqué plus haut, elle fut réalisée, au deuxième volet de l'étude, au moyen de sondages par questionnaire.

4.2.1 Les questionnaires

Au terme de l'étude exploratoire réalisée sur le terrain, deux questionnaires, chacun en versions de langue française et de langue anglaise, ont été élaborés et validés. Le premier questionnaire était adressé aux directeurs de département (Annexe I), le second aux professeurs des mêmes départements (Annexe II).

Le questionnaire destiné aux directeurs de département visait à recueillir les données sociodémographiques usuelles (partie I) et des données de type institutionnel (partie II). Il visait également à identifier les stratégies mises en place par les divers départements (partie III), ainsi que l'efficacité et les conséquences réalisées et anticipées de ces stratégies (partie IV). Ce questionnaire posait également plusieurs questions de nature prospective par rapport à différentes dimensions de la situation des universités (partie V).

Le questionnaire destiné aux professeurs comportait les mêmes dimensions que celui destiné aux directeurs. Cependant, il mettait davantage l'accent sur les conséquences fonctionnelles et sociopsychologiques de la gestion de l'austérité (Annexe II). Les parties décrivant les caractéristiques des départements, les stratégies utilisées et leurs conséquences s'y sont trouvées réduites d'autant. La possibilité de fusion des deux sources de données en une seule banque de données informatisée rendait superflue une cueillette double des mêmes données dont la validité risquait d'ailleurs d'être moins grande chez les professeurs, plus loin de la gestion, que chez les directeurs qui y étaient impliqués directement.

4.3 L'échantillon

La population définie aux fins de cette étude est celle des départements universitaires offrant des programmes d'étude débouchant sur des diplômes universitaires. Les centres de recherche, bien qu'on puisse y trouver des étudiants, ont été exclus de la population cible tout comme l'ont été les

unités d'éducation permanente qui ne présentent pas de caractéristiques suffisamment homogènes pour assurer des comparaisons valides entre elles.

Les paramètres de la population des départements ont été retenus à partir des listes internes de chacune des universités dont la collaboration, tant pour cette tâche d'identification et de sélection que pour l'envoi et la distribution subséquente des instruments, a été gracieusement offerte et vivement appréciée.

La population des départements correspondants aux critères retenus a été établie à 389 unités ayant chacune un directeur ou une directrice.

Le questionnaire institutionnel, c'est-à-dire celui destiné aux directions des départements a été expédié à chacune des 389 directions de département, soit à la quasi-totalité de la population et non à un échantillon prédéterminé[20].

Ainsi, le groupe par lequel est représenté la population des départements et des directeurs de département se trouve constitué des directeurs et directrices qui ont répondu au questionnaire. Au nombre de 191, -soit 49,1 pour cent de l'ensemble- cet «échantillon» qui est tenu pour représentatif, est décrit de façon détaillée au chapitre suivant.

Le questionnaire individuel, destiné aux professeurs, a été expédié à un échantillon systématique constitué de 50 pour cent de tous les professeurs de chacun des 389 départements identifiés plus haut. Trente-huit pour cent (38%), soit 1,225 professeurs, ont retourné un questionnaire complété et utilisable aux fins des analyses.

---

20 Les départements des deux écoles affiliées à l'Université de Montréal, l'Ecole des Hautes Etudes Commerciales et l'Ecole Polytechnique, figurent dans cette population. En raison des difficultés de définir de façon opérationnelle l'unité *département* pour un des établissements, l'Université du Québec à Hull n'a pas été incluse dans la population des départements étudiée.

Les approches méthodologiques qualitatives et quantitatives utilisées pour la réalisation de cette étude constituent deux volets successifs et complémentaires qui assurent à la fois la validité conceptuelle et la représentativité des descriptions utilisées pour atteindre des objectifs de l'étude. La section suivante présente la première partie de ces descriptions, soit le profil des départements, des directeurs, et des professeurs ayant participé à cette étude.

5. LES DÉPARTEMENTS ET LES RÉPONDANTS

Ce chapitre présente une description des départements, des directeurs et des professeurs qui ont participé à cette étude et qui représentent l'ensemble des départements, des directeurs et des professeurs des universités québécoises.

Les descriptions présentées ici sont réalisées à partir des variables identifiées lors du volet exploratoire de l'étude comme pertinentes pour étudier la gestion universitaire au Québec.

5.1 Les caractéristiques des départements

Les multiples caractéristiques des départements dont cette section présente la description représentent bien la diversité que l'on retrouve dans les universités québécoises. La diversité observée est principalement due à la langue des institutions et des départements, à leur âge, à l'âge des diverses disciplines qui y sont enseignées et à la taille des départements. Ces caractéristiques engendrent à leur tour des variations dans le nombre des inscriptions, dans l'importance du corps professoral ainsi que dans les budgets dont les départements disposent.

5.1.1 La langue des départements

La grande majorité des départements touchés par cette étude se trouve dans des universités de langue française (70,2%, N = 134); les autres départements, constituant un peu moins du tiers de l'ensemble, sont des composantes des universités de langue anglaise (29,3%, N = 57). Tel qu'indiqué plus haut, cette répartition des départements selon la langue

dans l'échantillon[21] prend des proportions identiques à celles que l'on retrouve dans la population des départements dans les universités de langue française et de langue anglaise (Figure 1). La langue est une caractéristique importante des départements et des universités québécoises. Vu la proportion relativement faible des départements de langue anglaise par rapport aux départements de langue anglaise dans les universités québécoises, il existait, depuis le début de l'étude, le danger que ces départements soient sous-représentés parmi les répondants sur qui cette étude se fonde. Or l'identité des proportions constatée entre le nombre total des départements dans chacun des secteurs linguistiques et le nombre des départements sur lequel est élaborée cette étude garantit que ces derniers sont représentatifs de l'ensemble des départements de chacun des secteurs linguistiques.

5.1.2 L'âge des départements

Une majorité, mais une majorité faible (57,4%, N = 109), des départements qui ont participé à cette étude existent depuis 20 ans ou plus (Figure 2). C'est dire que leur création est antérieure à cette période de forte expansion du secteur universitaire qui a suivi la restructuration du système d'éducation québécois durant les années 1960. Aussi la proportion des départements universitaires québécois de moins de 20 ans excédant 40 pour cent du total est-elle très importante. Le grand nombre de jeunes départements ne reflète qu'en partie l'expansion qui a eu lieu dans les universités québécoises traditionnelles. Le nombre des départements dans ces universités est en effet demeuré relativement constant puisque la croissance éprouvée dans ces universités traditionnelles s'est, en grande partie, fait sentir à l'intérieur de structures départementales déjà existantes.

21 Comme il a déjà été indiqué, il ne s'agit pas d'échantillon au sens propre puisque l'étude a porté sur tous les départements dans l'ensemble des universités; il s'agit plutôt du nombre total des départements ayant participé à l'étude pour chacun des secteurs universitaires de langue française et de langue anglaise.

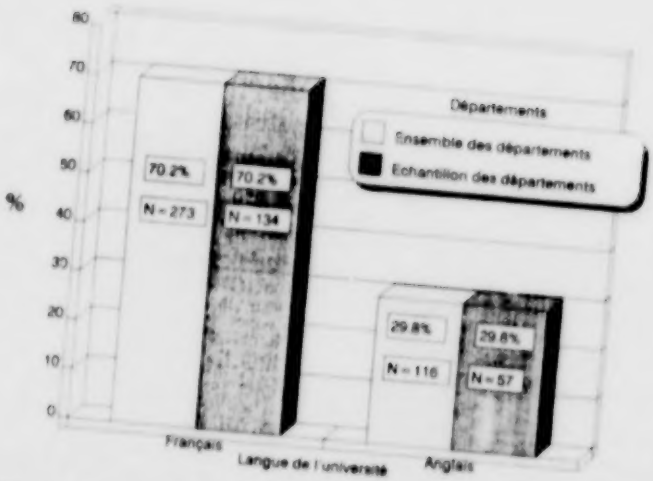


Figure 1: Proportion des départements dans l'échantillon par rapport à leur proportion dans la population selon la langue

Le grand nombre des départements de moins de vingt ans que l'on retrouve au Québec reflète surtout la création de l'Université du Québec. Créée en 1969, l'Université du Québec possède plusieurs constituantes réparties dans les différentes régions de la province. Plusieurs de ces constituantes et bon nombre des unités dont elles sont composées ont vu le jour dans les années qui ont suivi la création de cet université d'état.

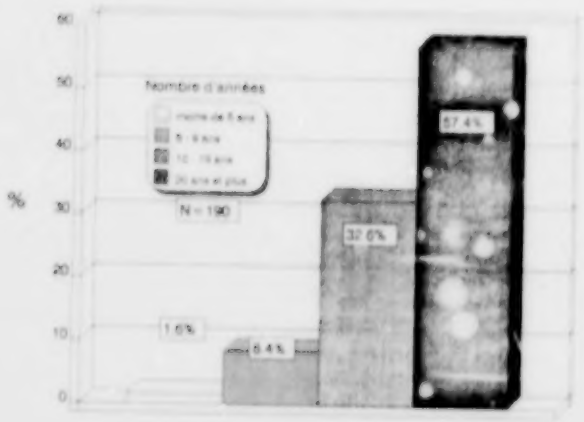


Figure 2: Répartition des départements selon le nombre d'années de leur existence au moment de l'étude.

5.1.3 Les domaines d'études

Les domaines d'études que recouvrent les départements des universités québécoises sont très nombreux. Les descripteurs que nous avons utilisés pour réaliser l'identification de ces domaines ne s'inspire pas d'une convention qui fait l'objet d'un consensus et à laquelle tous pouvaient facilement se référer. Face aux difficultés que représentaient la multiplicité

des titres utilisés par les départements pour s'identifier et décrire leur champ d'activité, cette étude a utilisé la taxonomie proposée par Statistique Canada[22] pour identifier les champs d'études des départements. Pour les fins de cette présentation, le nombre considérable des catégories de cette taxonomie a été réduit aux huit suivantes: les sciences de la santé, les humanités, les sciences sociales, les sciences appliquées, la mathématique et les sciences physiques, les sciences agricoles et la biologie, l'éducation, et, finalement, les beaux-arts et les arts appliqués.

C'est dans le domaine de la santé que se trouve le plus grand nombre des départements (19,3%, N = 37) recensés dans cette étude; à l'opposé, le plus petit nombre se trouve dans le domaine des beaux-arts et des arts appliqués (3,7%, N = 7). Les autres départements, distribués dans les six autres domaines d'études, sont répartis selon l'ordre décroissant suivant:

-humanités (18,2%, N = 34)

-sciences sociales (15,5%, N = 29)

-sciences appliquées (13,4%, N = 25)

-mathématiques et sciences physiques (10,7%, N = 20)

-sciences agricoles et biologiques (9,6%, N = 18)

-éducation (9,1%, N = 17)[23]

5.1.4 La taille des départements

Comme c'est le cas dans la plupart des universités, les étudiants inscrits à des programmes de premier cycle constituent la grande majorité de la clientèle des départements des universités québécoises.

22 Cette taxonomie est reproduite dans les questionnaires en annexe.

23 Quatre départements sur l'ensemble des 191 ne se sont pas identifiés sur cette dimension.

Dans l'échantillon des départements touchés par cette étude, le nombre moyen d'étudiants à temps plein au premier cycle est de 344 par département. Au deuxième et troisième cycles, c'est-à-dire aux grades supérieurs, le nombre moyen d'étudiants par département tombe à 59,5 soit environ six fois moins qu'au premier cycle. Ces moyennes cachent cependant d'importantes variations. En effet, 18 (9,7%) départements n'ont aucune clientèle de premier cycle (Figure 3) alors qu'à l'autre extrémité neuf départements (4,8%) en ont 1,000 ou plus. Aux 18 départements qui n'ont pas d'étudiant au premier cycle s'opposent 22 départements (11,8%) n'ayant aucun étudiant inscrits à des programmes aux grades supérieurs (Figure 4).

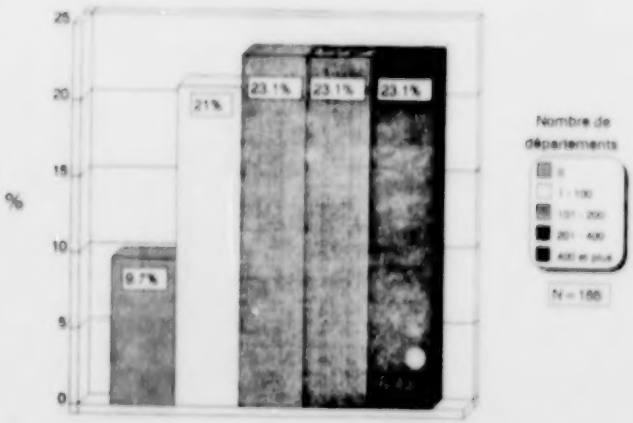


Figure 3: Répartition des départements selon le nombre des étudiants inscrits au premier cycle

Le nombre moyen de 59,5 étudiants par département inscrits aux deuxième et troisième cycles reflète une situation relativement homogène aux grades supérieurs puisque plus de 75 pour cent des départements ont un nombre d'étudiants dans leurs programmes d'études supérieures qui n'excède pas 75. Néanmoins, il se trouve une petite minorité de 10 départements (5,4%) dont le nombre d'étudiants atteint ou dépasse 200 dans ces programmes. La répartition des départements selon le nombre d'étudiants (calculé en équivalent temps plein) inscrits dans des programmes de premier cycle et d'études supérieures respectivement est présentée aux figures 3 et 4.

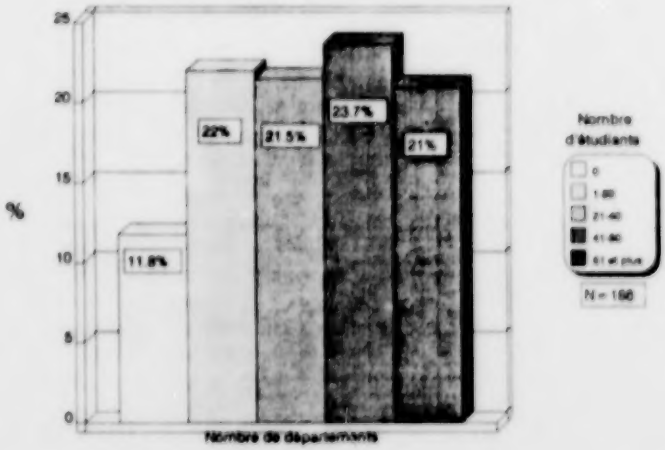


Figure 4: Répartition des départements selon le nombre d'étudiants aux grades supérieurs

Tableau 2

Programmes offerts par l'ensemble des départements universitaires selon le cycle

Cycle d'étude	N	%*
1er cycle		
Micro programme	9	4,8
Certificat	59	31,6
Baccalauréat	155	82,9
2e cycle		
Certificat	21	11,2
Maîtrise professionnelle	61	32,6
Maîtrise ès arts	138	73,8
3e cycle		
Doctorat professionnel	14	7,5
Ph.D.	109	58,3
Autres programmes		
Divers	10	5,3

* Chaque pourcentage est calculé sur l'ensemble de départements ayant répondu au questionnaire.

Quant à la nature des programmes offerts par les départements (Tableau 2), ce sont les programmes de type «régulier» que l'on retrouve le plus souvent. Le baccalauréat est offert par 82,9 pour cent des départements (N = 155); la Maîtrise ès Arts ou Maîtrise de recherche est offerte par 73,8 pour cent d'entre eux (N = 138) tandis que le doctorat (Ph.D.) est offert par plus de la moitié des départements (58,3%, N = 109). Les programmes de type professionnel, particulièrement au premier cycle, sont offerts par beaucoup moins de départements. Les seules exceptions à cette règle sont les programmes de Maîtrise professionnelle pour les programmes de type régulier, et divers programmes courts qui sont souvent des programmes temporaires.

5.1.5 Variation dans le nombre des étudiants

La variation dans la taille des départements des universités québécoises durant les cinq années allant de 1980-81 à 1984-85, est une variation croissante. De façon générale, la croissance dans le nombre des étudiants est plus prononcée aux niveaux des grades supérieurs qu'au niveau des premiers cycles.

Interrogés sur la variation de la clientèle dans leurs départements durant les cinq années précédant le moment de cette enquête, relativement peu de directeurs ont fait état d'une diminution dans le nombre des inscriptions durant cette période. Par contre, 61,7 pour cent (N = 92) des directeurs ont indiqué une augmentation du nombre d'étudiants au niveau du premier cycle et 73,9 pour cent (N = 116) ont rapporté une pareille variation dans les inscriptions aux grades supérieurs (Tableau 3). Cette augmentation, qui représente un mouvement en sens contraire de celui qu'éprouve le secteur d'enseignement primaire et secondaire et au ralentissement de l'augmentation des clientèles du niveau collégial, se trouve, dans l'ensemble, associée à la diminution des ressources budgétaires des universités.

Tableau 3

Variation dans le nombre des étudiants selon le niveau d'étude entre 1980-81 et 1984-85 dans les départements des universités québécoises

	1er cycle		2e et 3e cycle	
	N	%	N	%
1) Beaucoup augmenté	49	32,9	63	40,1
2) Un peu augmenté	43	28,9	53	33,8
3) Demeuré constant	28	18,8	26	16,6
4) Un peu diminué	23	15,4	13	8,3
5) Beaucoup diminué	6	4,0	2	1,2
Total	149	100,0	157	100,0

5.1.6 Le personnel enseignant

Il existe plusieurs catégories de personnel enseignant, ou de personnel assimilable au personnel enseignant, dans les départements examinés par cette étude. Ces catégories sont les suivantes: les professeurs réguliers avec ou sans permanence, les professeurs non réguliers, c'est-à-dire les professeurs invités ou substituts par exemple, les chargés de cours, et les chercheurs.

La quasi-totalité des départements (98,9%, N = 181) comptent des professeurs réguliers permanents au nombre de leur personnel. Leur nombre varie de moins de 5 à plus de 21 (Tableau 4). Plus du tiers des départements (67,8%, N = 124) comptent également au nombre de leur personnel enseignant des professeurs réguliers n'ayant pas la permanence et 81 d'entre eux (44,2%) comptent un ou plusieurs professeurs avec statut non régulier parmi leur personnel enseignant.

Tableau 4

Répartition des départements selon le nombre des professeurs réguliers permanents

Nombre de professeurs réguliers permanents	N	%
Aucun	2	1,1
1 - 5	31	16,9
6 - 10	38	20,8
11 - 15	36	19,7
16 - 20	34	18,6
21 et plus	42	23,0
Total	183	100,0

Chose frappante, dans les départements des universités québécoises le nombre des chargés de cours -il s'agit de personnes engagées pour donner un ou quelques cours seulement et qui ne font pas partie du personnel régulier- est presque aussi élevé que celui de professeurs réguliers. Le nombre moyen de chargés de cours par département, au moment de cette enquête, se situait à 18. Mais tous les départements ne font pas appel à des chargés de cours pour dispenser les enseignements que comportent leurs programmes. Aussi, ne tenir compte que des départements faisant appel à ce type d'enseignant (79,2%, N = 145) ferait augmenter considérablement cette moyenne (Tableau 5).

Pour ce qui est des chercheurs, une majorité des départements (60,7%, N = 111) n'en comptait aucun au moment de cette enquête; 26 (8,7%) en comptait 1; 19 (10,4%) en comptait 2; 21 (11,5%) en comptait entre 3 et 5, et 16 (8,7%) en comptait 6 ou plus.

Tableau 5

Répartition des départements d'université au Québec selon le nombre des chargés de cours au nombre de leur personnel enseignant

Nombre des chargés de cours	N	%
Aucun	38	20,8
1 - 5	47	25,7
6 - 10	30	16,4
11 - 30	41	22,4
31 et plus	27	14,8
Total	183	100,0

A la taille objective d'un département, taille évaluée selon le nombre d'inscriptions dans ses programmes, s'ajoute la taille relative. Il s'agit de la taille du département telle que perçue par son directeur par rapport à la taille perçue des autres départements de la même université. En conjonction avec d'autres variables, cette taille relative peut constituer un indice de l'importance et même du pouvoir dont peut jouir un département par rapport aux autres dans une université. Le tableau 6 indique la répartition, sur une échelle de cinq points allant de très gros à très petit, de la taille relative des départements. Une comparaison avec le tableau 4, qui présente la taille du département mesurée par le nombre des professeurs réguliers permanents qui s'y trouvent, laisse voir la pertinence de cette mesure subjective.

Tableau 6

Répartition des départements selon leur taille perçue par les directeurs

Taille relative	N	%
Très petit	9	4,9
Petit	41	22,2
Moyen	70	37,8
Gros	45	24,3
Très gros	20	10,8
Total	185	100,0

5.1.7 Les variations budgétaires

Durant la période des coupures budgétaires sévères, c'est-à-dire durant la période entre 1980-81 et 1984-85, 38,3 pour cent des départements universitaires (N = 69) ont connu, à des niveaux variables, des augmentations à leurs budgets. Il s'agit cependant là de variations mesurées en dollars *courants*. Pareille augmentation en dollars courants peut représenter une augmentation réelle; mais elle peut aussi signifier soit le maintien ou la diminution du niveau du budget évalué en dollars *constants* relativement au niveau des budgets de l'année universitaire 1979-80.

Seulement dix pour cent (N = 18) des départements n'ont éprouvé aucune variation dans leur budget -toujours en dollars courants- durant cette période. Pour la majorité des départements cependant (51,7%, N = 93), l'effet de l'austérité aura été d'opérer une réduction dans leur budget pendant cette période (Figure 5).

Bien que plus du tiers des départements aient vu leurs budgets augmenter en dollars courants durant la période 1980-81, 1984-85, tous les départements sans exception indiquent avoir souffert des coupures budgétaires réelles durant cette période.

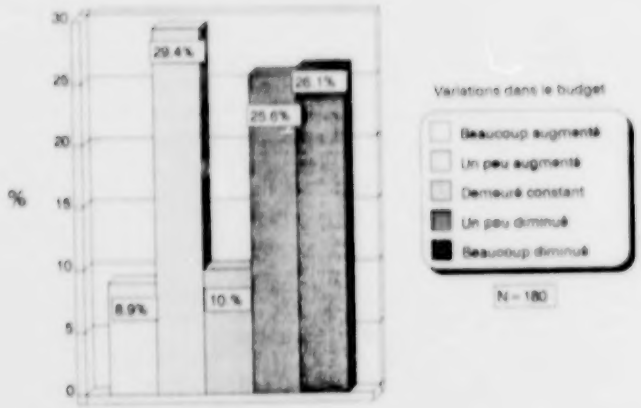


Figure 5: Variation en dollars courants des budgets des départements universitaires entre 1980-81 et 1984-85

Interrogés sur l'importance relative des coupures budgétaires dans leur département par rapport aux autres départements de leur université, seulement 36 départements (19,3%) disent avoir subi des coupures moins importantes que celles des autres unités. La majorité des départements, (51,9%, N = 97) estime avoir subi le même sort que les autres: les coupures subies y sont vues comme étant égales à celles des autres départements de leur institution. Un nombre important des départements se perçoivent cependant comme ayant été plus lourdement pénalisés que les autres: 21,9 pour cent (N = 41) disent que les coupures éprouvées ont été plus importantes et 7,0 pour cent (N = 13) beaucoup plus importantes pour eux que pour les autres départements. Ces données sont résumées à la figure 6.

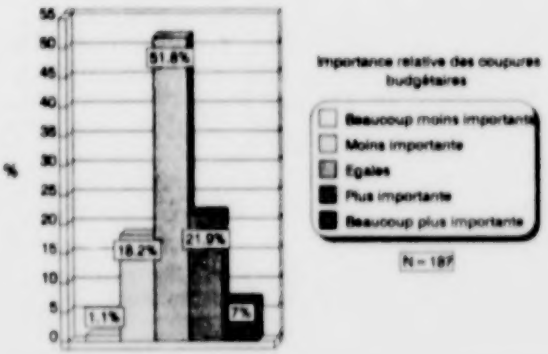


Figure 6: Importance perçue des coupures budgétaires dans les départements universitaires par rapport aux autres départements de la même université

Pour mieux situer l'importance des variations dans les budgets des départements, il convient de noter qu'elles ont eu lieu à un moment où le nombre des étudiants augmentait dans la grande majorité des départements. Cette augmentation s'effectuait, tant aux premiers grades où 61,7 pour cent (N = 92) des départements voyait croître le nombre de leurs étudiants, qu'aux études supérieurs où la proportion des départements ainsi affectée était encore plus considérable atteignant 73,9 pour cent (N = 116) du nombre total.

5.2 Les caractéristiques des directeurs

Cette section décrit successivement le directeur de département suivant son sexe et son âge, son appartenance linguistique, son origine nationale, sa scolarité, le lieu où son dernier diplôme a été obtenu, son rang académique et, finalement, la durée de son expérience comme professeur et comme directeur.

5.2.1 Le sexe et l'âge des directions de département

Des 191 directeurs de département universitaire ayant participé à cette étude, la vaste majorité (87,8%, N = 166) sont des hommes alors que seulement 13 pour cent (N = 23) sont des femmes. Répartis sur une échelle d'âge allant de 31 à 64 ans, ces administrateurs ont, en moyenne, 47 ans. Un peu moins de la moitié d'entre eux (44,9%, N = 85) se trouvent dans la tranche d'âge de 41 à 46 ans.

Une tentative de regrouper les directeurs en groupes de taille comparable (Figure 7) indique que la plus forte concentration d'entre eux (32,8%, N = 62) se trouve dans le groupe d'âge de 42 à 45 ans.

5.2.2 L'appartenance linguistique et l'origine nationale

A quelques exceptions près, les directeurs appartiennent au groupe linguistique, francophone ou anglophone, qui caractérise leur université d'appartenance. Cela dénote une grande homogénéité intra-université au plan de la langue d'administration et de la langue d'usage et, par conséquent,

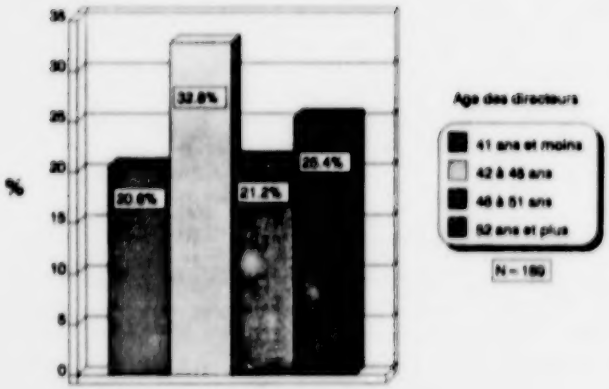


Figure 7: Répartition du nombre des directeurs de département selon l'âge

un degré réduit d'interpénétration des deux groupes linguistiques québécois dans l'administration universitaire. Plus des deux tiers des directeurs (68,3%, N = 129) disent être perçus dans leur milieu comme appartenant au groupe francophone; 28,6 pour cent d'entre eux (N = 54) sont identifiés au groupe de langue anglaise. Un nombre très restreint des directeurs (3,2%, N = 6) se perçoivent comme étant identifié ni à l'un ni à l'autre des deux principaux groupes linguistiques du Québec.

Les directeurs de département sont, en forte majorité, natifs du Québec. C'est le cas de 60,7 pour cent d'entre eux (N = 111).

Ceux qui ne sont pas des québécois d'origine s'y sont installés en moyenne depuis 19 ans: 13,1 pour cent (N = 24) des directeurs qui ne sont pas nés au Québec y habitent depuis plus de 21 ans; 18,6 pour cent (N = 34)

s'y retrouvent depuis au moins 11 ans et seulement 7,7 pour cent (N = 14) n'y résident que depuis 10 ans ou moins. Cette répartition permet de supposer que peu de directeurs ne sont pas familiers avec le contexte social, culturel et économique du Québec.

5.2.3 La scolarité des directeurs de département

De façon générale, les directeurs de département des universités québécoises détiennent un diplôme de troisième cycle, c'est-à-dire le doctorat; c'est le cas de 71 pour cent (N = 132) d'entre eux. Un peu plus du cinquième de leur nombre (22,6%, N = 42) détient un diplôme de deuxième cycle. Un nombre négligeable seulement ne détient qu'un diplôme de premier cycle (1,6%, N = 3) ou une formation de type non universitaire (4,8%, N = 9).

S'ils sont en majorité natifs du Québec, les directeurs sont aussi très nombreux à avoir reçu leur formation universitaire au Québec. Cinquante pour cent d'entre eux (50,0%, N = 94) détiennent leur diplôme universitaire le plus élevé de l'université-même où ils occupent le poste de directeur (27,7%, N = 52) ou d'une autre université québécoise (22,3%, N = 42). Les autres directeurs ont reçu leur formation dans des universités canadiennes (11,7%, N = 22), américaines (20,2%, N = 38), ou européennes (18,1%, N = 34).

5.2.4 Le rang et les années d'expérience des directeurs de département

Tous les directeurs de département dans les universités québécoises occupent des postes de professeurs réguliers dans l'université où ils exercent leur mandat de directeur. Le plus grand nombre d'entre eux (32,3%, N = 61) s'y trouve comme professeurs depuis une période variant de 11 à 15 ans (Figure 8). Tout près de 75 pour cent d'entre eux s'y trouvent depuis plus de 10 ans.

Si l'on considère le nombre total des années d'expérience comme professeurs réguliers des directeurs de département, indépendamment de l'université où cette expérience a été acquise, seulement 17,5 pour cent

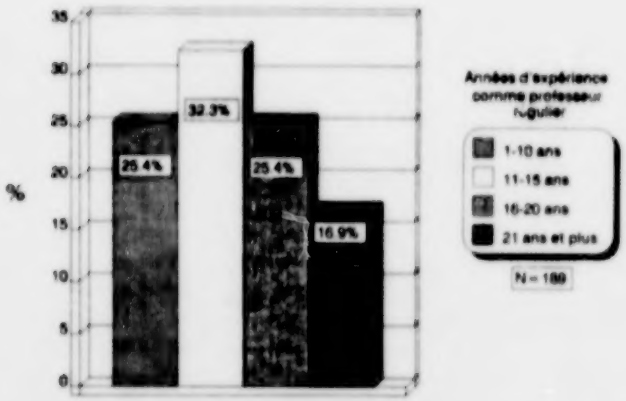


Figure 6: Répartition des directeurs selon le nombre d'années qu'ils ont occupé un poste de professeur régulier dans leur université d'attache

(N = 33) des directeurs de département ont une expérience professorale de 10 ans ou moins.

Ces données indiquent que les directeurs de département dans les universités québécoises ne proviennent pas des rangs des jeunes professeurs, ni des rangs des professeurs nouvellement arrivés dans l'université où ils occupent le poste de directeur de département. Au contraire, les directeurs de département sont choisis parmi les professeurs ayant une expérience

universitaire considérable dans l'université même où ils dirigent un département.

Quant à la durée de leur expérience à la direction, les directeurs de département occupent ce poste depuis moins d'un an pour les plus nouveaux; les plus expérimentés, par contre, l'ont occupé pendant 16 ans. Ces années ne sont cependant pas toujours, ni le plus souvent, consécutives.

En moyenne, l'expérience administrative d'un directeur de département dans une université québécoise est de 4,3 années. La vaste majorité d'entre eux (80,4%, N = 152) ont une expérience n'excédant pas six ans à la direction d'un département. Ces chiffres suggèrent que les postes de direction de département dans les universités québécoises ne sont pas occupés par des administrateurs de carrière mais plutôt par différents professeurs à tour de rôle.

S'ils n'ont que relativement peu d'années d'expérience comme directeurs de département dans une université, plus de la moitié des directeurs (56,1%, N = 105) ont, au cours de leurs carrières universitaires, occupé des postes de direction dans une société ou un organisme para-universitaire tel qu'un syndicat ou une association professionnelle. Et, pour plusieurs, l'expérience de gestion ne s'arrête pas là. En effet, (46,8%, N = 88) d'entre eux ont, à un moment donné de leur carrière universitaire, occupé un poste de gestionnaire ou d'administrateur dans un organisme non relié à une université.

Une dernière caractéristique méritant d'être remarquée chez les directeurs de département est la suivante: la quasi-totalité d'entre eux (93,2%, N = 164) conserve une charge d'enseignement en plus de leurs tâches de direction. La lourdeur de cette dernière varie cependant considérablement d'un directeur à l'autre lorsqu'on l'examine en terme du nombre de cours donnés durant l'année universitaire comprenant les trois trimestres d'été 1983, d'automne 1983 et d'hiver 1984 (Tableau 7).

Tableau 7

Nombre de cours que comportait la charge d'enseignement des directeurs de département durant l'année académique 1983-1984

Nombre de cours	N	%
0	12	6,8
1	13	7,4
2	82	46,6
3	26	14,8
4 et plus	43	24,4
Total	176	100,0

5.3 Les caractéristiques des professeurs

Cette section présente les principales caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des professeurs des universités québécoises, telles qu'elles se dégagent du sondage réalisé auprès d'eux et décrit plus haut. Ces caractéristiques comprennent le sexe, l'âge, la formation académique, le lieu de naissance, le lieu de formation, la langue de travail et l'expérience administrative.

Cette section résume également certaines caractéristiques des départements où les professeurs de l'échantillon exercent leurs fonctions.

5.3.1 Le sexe des répondants

L'échantillon des professeurs recensés qui ont participé à cette étude, est constitué de 81,7 pour cent d'hommes et de 18,3 pour cent de femmes.

Cette proportion est proche de la distribution réelle qui, en 1982-83, était de 83 pour cent et 17 pour cent respectivement (Ministère de l'enseignement supérieur et des sciences et technologie, 1986, *Bulletin statistique*, 86-02). La représentativité de l'échantillon ne peut donc être mise en doute sur ce critère pas plus que sur le critère de l'âge.

5.3.2 L'âge des professeurs

La moyenne d'âge des professeurs se situe à 44,7 ans. Cette moyenne est comparable à celle de la population réelle de professeurs qui était de 43,8 ans en 1982 - 1983 (Conseil des Universités, 1984, p. 9). L'on observera (Tableau 8) que la majorité des professeurs (52,7%) se situe dans la tranche d'âge allant de 39 à 51 ans.

Tableau 8:

Distribution des professeurs selon l'âge

Âge	%	
38 et moins	24,8	
39-44	28,3	
45-51	24,4	
52 et plus	22,5	
Total	100,0	(N = 1216)

5.3.3 La formation académique

Près de trois professeurs sur quatre (74,0%) détenaient un doctorat au moment où cette enquête fut réalisée. Un professeur sur cinq (20,0%) détient un diplôme de maîtrise comme la qualification la plus élevée ce qui rend ce diplôme second en importance dans les départements des universités québécoises. Enfin, une très petite proportion des professeurs détient des qualifications académiques autres que le doctorat ou la maîtrise;

seulement 2,4 pour cent des professeurs avaient un baccalauréat et 3,4 pour cent, un autre diplôme académique comme dernier diplôme obtenu.

Par rapport à cette variable, il n'y a pas de stricte comparaison possible entre notre échantillon et la population. En 1981-82, 61 pour cent des professeurs avaient un doctorat, 28,0 pour cent une maîtrise et 11,0 pour cent un baccalauréat. Aux deux extrêmes de la distribution, c'est-à-dire aux niveaux du doctorat et du baccalauréat, les différences sont marquées entre la population et l'échantillon. Une proportion plus importante des professeurs détenant le doctorat comme qualification académique aurait participé à cette étude.

5.3.4 Résidence au Québec

La majorité des professeurs oeuvrant dans les départements des universités québécoises (58,4%) est née au Québec. Des 41,6 pour cent autres, ceux qui sont nés en dehors du Québec, 23,6 pour cent y habitent depuis dix ans ou moins tandis que 46,7 pour cent s'y trouvent depuis entre 11 et 20 ans; 29,7 pour cent y sont établis depuis 21 ans ou plus. Le nombre moyen d'années de résidence au Québec pour les professeurs nés à l'extérieur est de 17,8 années. Les professeurs non québécois d'origine qui oeuvrent dans les universités québécoises ne sont pas de nouveaux immigrants.

5.3.5 L'expérience professorale

Le tableau 9 présente la distribution de l'expérience comme professeur régulier accumulée au moment de cette étude par les professeurs d'université au Québec. On y observe qu'environ 34 pour cent d'entre eux possèdent 16 ans ou plus d'expérience alors que 16,1 pour cent n'en possèdent que 5 ans ou moins. Cette répartition de l'expérience acquise est conséquente avec la variation dans l'âge observée plus haut (Tableau 8). Le nombre moyen d'années d'expérience des professeurs en tant que professeurs réguliers est de 13,2 années.

Lorsqu'on examine le nombre d'années d'expérience des professeurs dans une même université, on constate qu'il existe très peu de mobilité des

professeurs d'université au Québec: 55,3 pour cent des professeurs ont 11 années d'expérience et plus dans la même université et 24,2 pour cent d'entre eux en ont entre 6 et 10 ans. Lorsqu'un professeur obtient un poste dans une université québécoise, c'est typiquement pour y rester.

Tableau 9

Distribution de l'expérience comme professeurs réguliers

Expérience	%	
1-5 ans	16,3	
6-10 ans	22,0	
11-15 ans	28,0	
16 ans et plus	33,7	
Total	100,0	(N = 1214)

5.3.6 Lieu d'obtention du diplôme

Une très forte proportion -environ 45 pour cent- des professeurs dans les départements étudiés ont obtenu leur diplôme académique le plus élevé dans une université québécoise. Parmi ceux-ci, environ 50 pour cent ont obtenu leur diplôme dans l'université même où ils enseignent. Près de 11 pour cent des professeurs ont obtenu leur diplôme dans une université située ailleurs au Canada, 21 pour cent l'ont obtenu dans des universités aux Etats-Unis et environ 22 pour cent dans des universités européennes.

5.3.7 Les caractéristiques linguistiques des professeurs d'université

Deux questions du sondage visaient à connaître les caractéristiques linguistiques des répondants. L'une visait l'identification du milieu linguistique d'appartenance du répondant et, l'autre, sa langue de travail. A la question: «Dans votre milieu, êtes-vous perçu comme appartenant

surtout au groupe anglophone, au groupe francophone ou à un autre groupe?» 25,1 pour cent des professeurs affirment être perçus comme anglophones, et 69,7 pour cent comme francophones; seulement 5,3 pour cent disent être perçus ni comme anglophone, ni comme francophone.

Quant à la langue de travail, le tableau 10 présente la distribution des réponses fournies. Plus de la moitié (51,4%) des professeurs sont dans un milieu où leur travail les appelle à travailler en français exclusivement alors que seulement 5,4 pour cent d'entre eux communiquent exclusivement en langue anglaise. Une proportion importante (43,2%) est appelé à s'exprimer dans les deux langues

Tableau 10

Langue parlée dans le milieu de travail des professeurs-répondants

Langue	%	
Français exclusivement	51,4	
Surtout français	22,0	
Anglais exclusivement	5,4	
Surtout anglais	18,3	
Français et anglais également	2,9	
Total	100,0	(N = 1223)

5.3.8 L'expérience administrative de professeurs

L'expérience administrative des professeurs est une des caractéristiques importantes constatées chez eux. Cette expérience se répartie en trois catégories: administration à l'université, administration dans des sociétés ou organismes para-universitaires comme des syndicats, des associations professionnelles, et des sociétés savantes, et administration dans des organismes non reliés aux universités.

Au cours de leur carrière universitaire, la moitié des répondants (50,3%) ont occupé un poste administratif dans une université qui les employait. Lorsqu'il s'agit d'expérience administrative dans des organismes para-universitaires, 59,5 pour cent affirment n'en avoir pas eue; tous les autres (40,5%) auraient occupé de tels postes. Une proportion aussi importante de répondants (39,1%) disent avoir occupé un poste de gestionnaire ou d'administrateur dans un organisme non relié à l'université. Ces chiffres n'indiquent pas que tous les professeurs ont été administrateurs car certains des mêmes répondants ont occupé des postes d'administration dans deux ou même trois des catégories indiquées. Cette donnée ne confirme cependant pas moins que les administrateurs d'universités, particulièrement au niveau départemental, ne sont ni des administrateurs professionnels ni des administrateurs de carrière.

5.4 Répartition des professeurs selon les caractéristiques des départements

Quelles sont les caractéristiques des départements où exercent les professeurs de notre échantillon? La majorité des professeurs (50,2%) font carrière dans des départements qui ont 20 ans et plus d'existence alors que seulement 6,7 pour cent se trouvent dans les départements de neuf ans ou moins. Par ailleurs, une forte proportion des professeurs (40,8%) travaillent dans des départements ayant entre 10 et 19 ans d'existence.

C'est le domaine des sciences sociales qui regroupe la plus forte proportion (28,8%) des professeurs. Le domaine regroupant la plus faible proportion des enseignants universitaires est celui des beaux-arts et arts appliqués (3,8%).

Si l'on reprend ici la notion de taille subjective introduite plus haut, 47,4 pour cent des répondants estiment se retrouver dans de très gros ou dans de gros départements; 32,9 pour cent se voient dans des départements de taille moyenne et 19,6 pour cent dans de petits ou de très petits départements.

Par ailleurs, le nombre moyen de professeurs réguliers par départements lors du sondage était de 15,1. Le tableau 11 indique la répartition des professeurs par département. Notons que la catégorie modale de la répartition observée au tableau 11 se situe entre 21 et 40 professeurs par département. Notons également que le pourcentage de départements ayant 41 professeurs et plus n'est pas négligeable puisque ces départements représentent 14,2 pour cent de l'ensemble.

Tableau 11

Répartition des professeurs selon la taille objective (nombre de professeurs réguliers) des départements

Taille des départements (en nombre de professeurs)	% des professeurs	
1-10	16,8	
11-20	31,8	
21-40	37,2	
41 et plus	14,2	
Total	100,0	N = 1193

On a voulu connaître si, au moment de l'enquête, le nombre de professeurs dans un département avait varié depuis le début de la crise budgétaire, c'est-à-dire depuis l'année universitaire 1979-80. Le tableau 12 présente la distribution de la variation du nombre des professeurs entre 1980-81 et le moment de l'enquête. On y observe peu de dispersion par rapport à la décroissance des effectifs professoraux puisque l'augmentation, la stabilité et la diminution se situent chacune autour du tiers.

Enfin, le nombre moyen d'étudiants sur une base d'équivalent temps plein par département était, selon l'estimation des professeurs, de 580,4 en 1983-84. Le tableau 13 présente la répartition des professeurs selon la taille des départements calculée en fonction du nombre d'étudiants inscrit à plein

Tableau 12

Perception du changement dans le nombre des effectifs professoraux entre 1978-79 et 1983-84

Changement dans les effectifs	%	
Grande diminution	6,6	
Petite diminution	24,0	
Stabilité	33,4	
Petite augmentation	29,0	
Grande augmentation	7,0	
Total	100,0	(N = 1202)

temps. Il est à noter qu'un tiers des professeurs oeuvre dans des départements ayant 500 étudiants et plus, et qu'un peu plus d'un tiers se trouve dans des départements de 200 étudiants et moins.

Tableau 13

Répartition des professeurs selon la taille objective (nombre d'étudiants temps plein) des départements

Taille des départements (nombre d'étudiants)	% des professeurs	
1-200	35,4	
201-499	31,5	
500-800	17,5	
801 et plus	15,6	
Total	100,0	(N = 1210)

5.5 Sommaire

Ce sommaire brosse un tableau du département, du directeur de département et du professeur type de l'université québécoise. Reflétant les moyennes et les grandes tendances plutôt que les variations et les différences, ce tableau présente l'avantage d'être succinct et, aussi, le défaut de sa qualité. Il est néanmoins utile dans ses limites.

Le département type de l'université québécoise, tel que décrit dans ce chapitre existe depuis au moins 20 ans. Il a été constitué après la création de l'université dans laquelle il se trouve. Situé dans une université comptant entre 20,000 et 30,000 étudiants, ce département regroupe une moyenne de 344 étudiants à plein temps au premier cycle et de 60 aux grades supérieurs. Les étudiants à plein temps qui sont inscrits dans ses programmes d'études représentent, en moyenne, 82 pour cent de l'ensemble de ses étudiants.

Le département type offre des programmes d'étude aux trois cycles, c'est-à-dire, au baccalauréat, à la maîtrise et au doctorat. Il comporte 18 professeurs réguliers dont trois sans permanence, deux professeurs de statut non régulier, 18 chargés de cours, deux chercheurs, deux professionnels non enseignants et huit secrétaires et autre personnel de soutien.

La durée moyenne d'un mandat réalisé par un directeur de département est de 3,2 années. Le directeur type est un homme francophone de 47 ans. Il détient un doctorat obtenu dans une université québécoise. Il est né au Québec et travaille en français dans un milieu francophone. Il occupe un poste régulier de professeur depuis 16 ans; il occupe le poste de directeur depuis moins de quatre ans.

Quant au professeur type que l'on retrouve dans l'université québécoise, il est un homme de 45 ans. Il possède un doctorat obtenu dans une université canadienne et, plus souvent qu'autrement, québécoise. Né au Québec, il travaille en français dans un milieu francophone. Il est professeur régulier depuis 13 ans. Il enseigne principalement à des étudiants de premier cycle.

6. LES STRATÉGIES ADOPTÉES

Ce chapitre présente une description des stratégies, ou mesures, de gestion que les universités et les départements des universités québécoises ont adoptées dans le but de s'ajuster aux coupures sévères effectuées dans leurs budgets durant la période de crise sur laquelle a porté cette étude.

Par stratégies de gestion nous entendons les mesures qui ont été adoptées et mises en oeuvre par les départements et les universités québécoises en réponse aux contraintes imposées par la réduction des budgets du début des années 1980.

Outre la nature des stratégies utilisées, ce chapitre présente la fréquence de leur utilisation ainsi que l'efficacité qu'on leur attribue. On ne trouvera cependant aucune indication des variables auxquelles ces stratégies peuvent être associées. Conformément au plan d'ensemble indiqué plus haut, la description des variables de contingence associées aux variations dans l'utilisation des stratégies et dans leur efficacité sera présentée dans un volume subséquent.

6.1 Stratégies adoptées

Une hypothèse, généralement tenue pour valide, veut que les coupures budgétaires engendrent, comme stratégie d'ajustement, une diminution des activités courantes dans les départements ou une modification dans la nature de ces activités. Pour une grande majorité des départements universitaires au Québec (80,9%, N = 148) cette vision des choses s'avère inexacte. Sur une période de 5 ans -période allant de 1980-81 à 1984-85 durant laquelle les coupures budgétaires ont été les plus sévères- plus du tiers des départements (34,4%, N = 63) ont maintenu à un niveau constant leurs activités courantes et cela sans apporter de modifications à leur nature.

Dans 25 autres départements (13,7%) par contre, où on a aussi observé le maintien d'un niveau constant des activités, ce maintien y était cependant accompagné d'un remplacement de certaines d'entre elles par des activités nouvelles et différentes. Un fait surprend cependant, c'est que dans le contexte d'austérité des cinq années étudiées les autres 38,2 pour cent des départements (N = 60), ont non seulement maintenu le niveau des activités existantes mais qu'ils y aient ajouté.

6.2 Stratégies relatives aux programmes d'étude

Au premier plan des ajouts ou des modifications d'activités indiqués dans la section précédente se trouvent les activités centrales de tout département: les programmes d'étude. Si relativement peu de départements ont aboli (17,0%, N = 29) ou fusionné (14,9%, N = 25) des programmes durant la période considérée, un nombre important d'entre eux a créé (47,2%, N = 84) un ou plusieurs nouveaux programmes ou modifié substantiellement (67,2%, N = 123) certains programmes existants durant cette période (Tableau 14).

Comme on le sait, toute augmentation des budgets des universités au Québec durant les années difficiles était directement liée à l'augmentation du nombre des étudiants. Les changements de programmes réalisés durant cette période ne sont cependant pas uniquement liés aux circonstances budgétaires ou au besoin correspondant d'augmenter les clientèles pour compenser la diminution des budgets départementaux. En effet, plus de la moitié des directeurs (52,8%, N = 75) ont indiqué que les besoins des nouveaux étudiants réalisés dans le but de maintenir ou d'augmenter les budgets se situent au troisième rang en importance parmi les facteurs expliquant les changements apportés dans les programmes de leurs départements. Deux facteurs plus importants que ce dernier expliquent aussi les modifications dans les activités départementales. Ils sont, respectivement, l'évolution des connaissances dans le domaine de la spécialisation du département -indiqué par 67,6 pour cent (N = 98) des

directeurs- et les exigences nouvelles du marché du travail rapporté comme facteur explicatif par 65,2 pour cent (N = 92) des directeurs.

Tableau 14

Changements apportés aux programmes dans les départements universitaires québécois entre 1980-81 et 1984-85 selon le type de changement et le niveau d'étude.

Type de changement	1er cycle		2e cycle		3ecycle	
	N	%	N	%	N	%
Abolition	24	12,6	8	4,2	3	1,6
Fusionnement	17	8,9	8	4,2	3	1,6
Création	56	29,3	36	18,8	9	4,7
Modification importante	105	55,0	50	26,2	21	11,0

Les autres facteurs mis de l'avant pour expliquer les changements dans les activités départementales durant la période de crise ne sont considérés comme importants que dans une minorité des départements. Ils sont la création ou la modification des politiques de l'université (nouveaux objectifs, nouvelles priorités...) (30,1%, N = 43), la création ou la modification des politiques gouvernementales reliées au domaine d'expertise du département (20,1%, N = 28) et des changements récents dans le ratio professeurs/étudiants (17,1%, N = 24).

Si le besoin de nouvelles clientèles engendre des changements dans les programmes, il est également vrai que ces changements, une fois faits, peuvent faciliter, à leur tour, le recrutement d'étudiants nouveaux. Les directeurs ont indiqué que les changements dans les programmes ont eu comme conséquences de *beaucoup faciliter* le recrutement de nouveaux étudiants dans 22,9 pour cent des départements universitaires (N = 33); ils l'ont *un peu facilité dans* 42,4 pour cent (N = 61) d'entre eux.

Autres conséquences importantes des changements apportés aux programmes, mais non reliées à l'austérité: ces changements ont pour effet d'augmenter le niveau de spécialisation dans la formation des étudiants, d'une part, et d'augmenter la sensibilité des départements aux réalités économiques et politiques de l'environnement d'autre part. Ces conséquences internes des changements dans les programmes correspondent aux causes externes déjà citées: évolution des connaissances et adaptation au marché du travail.

Au delà des changements apportés aux programmes, les stratégies les plus fréquemment adoptées -celles adoptées par plus de 50 pour cent des départements- comme moyen d'adaptation au contexte d'austérité sont les suivantes: l'instauration de mesures pour augmenter les fonds de recherche, l'augmentation du temps et de la proportion des ressources consacrées à la présentation et à la défense des dossiers et des demandes du département, l'encouragement à développer de nouveaux champs d'expertise chez les professeurs, l'augmentation de la taille moyenne des groupes-cours, et, finalement, l'augmentation de la promotion (publicité) des programmes du département.

Le tableau 15 résume, selon l'ordre de fréquence de leur utilisation, les stratégies utilisées par les départements universitaires pour faire face aux coupures budgétaires dans les universités entre 1980-81 et 1984-85.

Tableau 15

Nature et efficacité des stratégies relatives aux activités départementales utilisées comme moyen d'adaptation au contexte d'austérité entre 1980-81 et 1984-85 selon la fréquence décroissante d'utilisation

Stratégie	Utilisation*		Efficacité**					
			grande		moyenne		nulle	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Instauration de mesures pour augmenter les fonds de recherche	68,6	131	35,2	45	60,9	78	3,9	5
Augmentation du temps et des ressources consacrées à la présentation et à la défenses des dossiers et demandes du département	61,3	117	20,0	23	61,7	71	18,3	21
Encouragement à développer de nouveaux champs d'expertise chez les professeurs	58,6	112	21,2	22	68,3	71	10,6	11
Augmentation de la taille moyenne des groupes-cours	55,0	105	28,6	28	60,2	59	11,2	11

Tableau 15 (suite)

Nature et efficacité des stratégies relatives aux activités départementales utilisées comme moyen d'adaptation au contexte d'austérité entre 1980-81 et 1984-85 selon la fréquence décroissante d'utilisation

Stratégie	Utilisation*		Efficacité**					
			grande		moyenne		nulle	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Augmentation de la promotion des programmes du département (marketing)	51,3	98	18,3	17	69,9	65	11,8	11
Elaboration de stratégies pour augmenter les commandites et les contrats de recherche	46,1	88	37,9	33	58,6	51	34,3	30
Marketing de certains des cours du département dans d'autres départements de l'université	46,1	88	18,6	16	70,9	61	10,5	9
Augmentation des contrôles administratifs	44,5	85	8,6	7	82,7	67	8,6	7

Tableau 15 (suite)

Nature et efficacité des stratégies relatives aux activités départementales utilisées comme moyen d'adaptation au contexte d'austérité entre 1980-81 et 1984-85 selon la fréquence décroissante d'utilisation

Stratégie	Utilisation*		Efficacité**					
	%	N	grande		moyenne		nulle	
			%	N	%	N	%	N
Augmentation de la charge d'enseignement des professeurs								
	42,4	81	16,2	12	75,7	56	8,1	6
Augmentation du nombre requis d'inscriptions pour offrir								
	18,5	12	75,4	49	6,2	4	–	–
Création d'horaires de cours plus flexibles								
	35,6	68	27,9	19	64,7	44	7,4	5
Offre de cours pendant l'été								
	35,1	67	26,8	17	60,9	37	12,5	8
Diminution du nombre de								
	30,7	59	12,3	7	74,4	43	12,3	7

Tableau 15 (suite)

Nature et efficacité des stratégies relatives aux activités départementales utilisées comme moyen d'adaptation au contexte d'austérité entre 1980-81 et 1984-85 selon la fréquence décroissante d'utilisation

Stratégie	Utilisation*		Efficacité**					
	%	N	grande		moyenne		nulle	
			%	N	%	N	%	N
Création de déficits budgétaires temporaires	30,9	59	10,5	6	51,1	32	33,3	19
Assouplissement des critères d'admission	30,4	58	14,0	8	66,7	38	19,3	11
Prêts de service de professeurs	28,8	55	18,5	10	75,9	41	5,6	3
Recrutement de clientèles non-traditionnelles dans les programmes d'étude du département	27,2	52	40,0	20	56,0	28	4,0	2
Offre de cours hors-campus	26,7	51	32,7	14	69,2	29	9,2	4

Tableau 15 (suite)

Nature et efficacité des stratégies relatives aux activités départementales utilisées comme moyen d'adaptation au contexte d'austérité entre 1980-81 et 1984-85 selon la fréquence décroissante d'utilisation

Stratégie	Utilisation*		Efficacité**					
	%	N	grande		moyenne		nulle	
			%	N	%	N	%	N
Utilisation de fonds de recherche pour le fonctionnement	25,7	49	17,4	8	76,1	35	6,5	3
Développement d'activités lucratives pour le dépt.	23,0	44	27,3	12	65,9	29	6,8	3
Accessibilité plus grande des clientèles à demi-temps ou à temps partiel à des programmes qui leur étaient inaccessible antérieurement	23,0	44	34,1	15	61,4	27	4,5	2
Modification à la hausse du seuil de contingentement	22,0	42	42,9	18	45,2	19	11,9	5

Tableau 15 (suite)

Nature et efficacité des stratégies relatives aux activités départementales utilisées comme moyen d'adaptation au contexte d'austérité entre 1980-81 et 1984-85 selon la fréquence décroissante d'utilisation

Stratégie	Utilisation*		Efficacité**					
	%	N	grande		moyenne		nulle	
			%	N	%	N	%	N
Utilisation des surplus budgétaires accumulés au département	18,3	35	26,5	9	64,7	8,8	3	–
Modification à la baisse du seuil de contingentement	13,1	25	36,0	9	52,0	13	12,0	3
Augmentation du nombre de cours complémentaires aux profils de cours exigés des étudiants	7,9	15	13,3	2	80,0	12	4,7	1
Augmentation du nombre de cours préparatoire aux profils de cours exigés des étudiants	3,7	7	28,6	2	71,4	5	0,0	0

Tableau 15 (suite)

Nature et efficacité des stratégies relatives aux activités départementales utilisées comme moyen d'adaptation au contexte d'austérité entre 1980-81 et 1984-85 selon la fréquence décroissante d'utilisation

Stratégie	Utilisation*		Efficacité**					
			grande		moyenne		nulle	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Augmentation du nombre de cours pré requis aux profils de cours exigés des étudiants	2,6	5	20	1	9,0	4	–	–
Autres stratégies non spécifiées	3,7	7	–	–	–	–	–	–

*Calculé sur le nombre total de départements: N = 191.

** Calculé sur le nombre de département ayant utilisé la stratégie.

La proportion des départements utilisant une stratégie donnée constitue un indice de l'importance de cette stratégie. Un autre indice de l'importance d'une stratégie se trouve dans l'efficacité de la stratégie utilisée. Le tableau 15 indique, en effet, que certaines stratégies, même si elles n'ont été utilisées que par une minorité de départements, se sont avérées d'une efficacité *grande* ou *moyenne* dans la majorité des départements qui l'ont utilisée. Il s'agit, entre autres, du marketing de certains des cours du département dans d'autres départements de l'université, de l'augmentation des contrôles administratifs, de l'augmentation de la charge d'enseignement des

professeurs, de l'augmentation du nombre requis d'inscriptions pour offrir un cours, de la diminution du nombre de cours offerts à l'horaire, des prêts de service de professeurs, du recrutement des clientèles non traditionnelles dans les programmes d'étude du département, et, de l'utilisation de fonds de recherche aux fins de fonctionnement du département.

Au delà des stratégies se rattachant aux activités des départements, énumérées au tableau 15, il existe une autre catégorie importante de stratégies. Il s'agit des stratégies relatives au personnel.

Ces stratégies sont les suivantes: le non-remplacement des personnes qui, en quittant leur emploi, laissent des postes vacants (vacances non comblées), l'élimination de postes, le congédiement, la mise à la retraite par anticipation, le congé sans traitement, les restrictions imposées sur l'embauche de surnuméraires, la déclassification des postes (ou d'imposition de reculs dans le classement atteint), la mise en disponibilité et, finalement, l'embauche par contrat à forfait au lieu d'engagements sur des postes réguliers permanents. Le tableau 16 présente la fréquence d'utilisation de ces diverses stratégies suivant le barème *beaucoup*, *peu* ou *pas* utilisées.

Trois de ces stratégies ressortent parce qu'elles ont été utilisées dans un grand nombre de départements: en tout premier lieu, il s'agit de l'imposition de restrictions dans l'embauche de surnuméraires: 31,9 pour cent (N = 61) des départements ont *beaucoup* utilisé cette mesure alors que seulement 16,3 pour cent (N = 31) ne l'ont *pas* utilisée. La stratégie suivante, *beaucoup* utilisée dans 24,6 pour cent (N = 47) des départements, consiste à ne pas combler les postes devenus vacants. En troisième lieu se trouve l'élimination de postes. Cette stratégie est *beaucoup* utilisée par 11,0 pour cent (N = 21) des départements et *pas* utilisée par 34,0 pour cent (N = 65) d'entre eux. La plupart des autres stratégies sont *peu* ou *pas* utilisées.

Tableau 16

Taux d'utilisation* des stratégies relatives au personnel utilisées par les départements comme moyen d'adaptation au contexte d'austérité entre 1980-81 et 1984-85

Stratégie	TAUX D'UTILISATION					
	Beaucoup utilisées		Peu utilisées		Pas utilisées	
	%	N	%	N	%	N
-vacances non comblées	24,6	47	16,8	32	25,7	49
-élimination de postes	11,0	21	19,4	37	34,0	65
-congédiements	2,6	5	8,4	16	51,8	99
-retraites anticipées	3,7	7	9,9	19	47,6	91
-congés sans soldes	3,1	6	13,1	25	44,0	84
-restrictions dans l'embauche de surnuméraires	31,9	61	16,2	31	16,3	31
-déclassification	0,0	0	1,0	25	6,5	108
-mise en disponibilité	0,5	1	2,1	45	6,0	107
-contrats à forfaits	8,4	16	14,7	28	37,7	72

* Calculé sur le nombre total de départements: N = 191. Du total des répondants, 23,0 pour cent (N = 44) ont indiqué n'avoir utilisé aucune de ces stratégies.

Tableau 17

Ampleur des réductions dans les services de soutien aux activités départementales

	RÉDUCTION					
	Forte		Faible		Aucune	
	%	N	%	N	%	N
-services liés à l'enseignement (excluant le secrétariat)	21,5	41	47,1	90	16,8	32
-frais de déplacement et de représentation	41,4	79	38,2	73	13,1	25
-matériaux	30,9	59	47,8	91	16,2	31
-services aux professeurs (courrier, téléphone...)	26,7	51	42,9	82	24,6	47
-service liés à la recherche (excluant secrétariat)	11,5	22	40,3	77	37,7	72
-services de secrétariat	24,6	47	44,0	84	26,7	51
-autres	5,2	10	1,6	3	–	–

Aux stratégies liées aux activités des départements et au personnel s'ajoutent les stratégies liées aux services et aux ressources qui soutiennent les activités départementales et les personnes, professeurs et autres. La nature des stratégies de réduction des services et de réduction des ressources ainsi que l'importance de ces réductions durant les années de 1980-81 à 1984-85, sont présentées au tableau 17.

Les réductions fortes les plus fréquemment pratiquées sont: i) la réduction des frais de déplacement et de représentation (41,4%, N = 79), ii) la réduction des matériaux disponibles (30,9%, N = 59), et, iii) la réduction des services aux professeurs. Les services liés à la recherche n'ont, pour leur part, été fortement réduits que dans une faible minorité de cas (11,5%, N = 22).

6.3 Résumé

Trois grandes catégories de stratégies de gestion ont été utilisées par les départements des universités québécoises entre 1980-81 et 1984-85 pour s'ajuster aux contraintes budgétaires imposées. Il s'agit de stratégies relatives aux activités départementales, au personnel et aux services.

Dans le cas des activités départementales, le volume des activités n'a diminué que dans une faible proportion des départements. Deux fois plus de départements se sont trouvés en augmentation (38,2%) qu'en diminution d'activité (19,1%).

Pour ce qui est de l'augmentation des activités, c'est la création ou la modification de programmes que l'on rencontre le plus fréquemment. Cela est lié, plus souvent qu'autrement, à l'évolution rapide des connaissances et aux exigences du milieu de travail. On y associe qu'en troisième lieu la baisse du financement des universités. Bien que cela soit vrai dans plusieurs cas, il n'est donc pas valide de considérer les compressions budgétaires comme premier facteur responsable des modifications dans les programmes durant la période couverte par cette étude. Durant cette période peu de départements ont aboli des programmes d'étude, beaucoup en ont créé de

nouveaux et plus encore ont modifié de façon importante leurs programmes existants.

Après la stratégie des changements dans les programmes d'étude, c'est l'instauration de mesures pour augmenter les fonds de recherche qui retient l'attention. Elle retient l'attention tant par le nombre de départements l'ayant utilisée (68,6%, N = 131) que par son efficacité, grande dans 35,2 pour cent des départements et moyenne dans 60,8 pour cent d'entre eux. Bien que cela exige d'être vu de plus près, pareille efficacité suggère que l'austérité budgétaire aura stimulé la fonction de recherche dans les universités du Québec. Et si le temps et les autres ressources consacrées à la préparation et à la défense des dossiers et des demandes des départements engendrent une augmentation dans la qualité de ces demandes, l'austérité budgétaire aura également été à l'origine d'une amélioration au plan administratif.

Les activités de gestion de personnel, fortement régies par des conventions collectives dans les universités québécoises de langue française, réduisent la marge de manoeuvre des administrateurs en ce domaine. Ainsi des mesures touchant des personnes occupant actuellement des postes n'ont été utilisées que dans des cas isolés. Les stratégies les plus fréquemment utilisées l'ont été par rapport à des postes vacants: vacances non comblées, élimination de postes libres, et restrictions dans la pratique d'embauche de personnel surnuméraire. Ainsi les données de cette étude indiquent que le personnel en place aura été peu touché par les coupures budgétaires des années 1980. Il faut cependant ajouter un autre élément relatif au personnel. C'est qu'il a subi des baisses de rémunération, et même des gels importants de salaires. Si ces baisses et gels ne figurent pas au nombre des stratégies rapportées ici, c'est qu'elles ont été appliquées universellement à travers le réseau des universités québécoises et que, sur ce plan, aucune distinction interuniversitaire n'est possible.

Pour ce qui est des réductions dans les services de soutien aux activités départementales, toutes les activités ont été touchées dans la vaste majorité des départements. Il s'agit là du secteur le plus facilement et le plus

immédiatement atteignable; et nul ne se surprend qu'il ait été le premier à être touché par des stratégies de réduction adoptées pour faire face aux compressions budgétaires.

7. LES CONSÉQUENCES DES STRATÉGIES ADOPTÉES

Ce chapitre présente les conséquences, telles que perçues par les répondants, directeurs et professeurs, de la mise en oeuvre des stratégies recensées au chapitre précédent. La discussion des conséquences perçues par les directeurs est centrée sur les conséquences d'ordre structurel et fonctionnel.

La discussion portant sur les conséquences perçues par les professeurs, pour sa part, est divisée en deux sous-sections: la première traite des conséquences structurelles et fonctionnelles; la seconde porte sur les conséquences d'ordre sociopsychologique, dimension sur laquelle seuls les professeurs ont été appelés à se prononcer.

7.1 Conséquences structurelles et fonctionnelles: Les directeurs

Une majorité des directeurs de département (65,9%, N = 114) sont d'avis que, dans l'ensemble, les mesures prises par leur université pour rationaliser l'allocation des ressources étaient justifiées.

Le tiers des directeurs (33,1%, N = 56) estime que leurs départements ont été peu touchés par les conséquences des coupures. Cependant, une forte majorité d'entre eux juge que les mesures prises à leur université ont contribué à réduire la qualité des programmes dans leurs départements.

Il est peu probable qu'une telle conséquence sur la qualité des programmes ait été prévue, anticipée ou même envisagée par les universités québécoises. En effet, selon l'avis, toujours majoritaire, des directeurs (64,2%, N = 104), les politiques et les mesures élaborées par leur université ne l'ont pas été dans une perspective visant le moyen ou le long terme, mais, plutôt, dans une perspective de court terme.

Outre ces conséquences à caractère général, certaines autres conséquences touchent plus directement le département. Ainsi en est-il pour l'intérêt porté à l'administration départementale par les professeurs: 81,0 pour cent (N = 45) des directeurs estiment, en effet, que les professeurs sont de moins en moins prêts, dans un contexte d'austérité, à assumer la tâche de directeur de département et/ou d'autres tâches administratives. Peut-être une conséquence plus compromettante pour l'avenir des départements est le fait que, selon une forte majorité des répondants (78,1%, N = 132), les politiques de gestion de personnel élaborées en réponse aux réductions budgétaires restreignent la capacité des départements d'assurer une relève compétente au niveau de leur personnel enseignant. Ceci est d'autant plus menaçant que les règles d'obtention de la permanence pour les jeunes professeurs, et de promotion pour les autres, auraient été appliquées plus sévèrement (72,1%, N = 124) qu'auparavant depuis le début des compressions budgétaires.

Au plan de leurs propres activités d'enseignement, les directeurs estiment que les principales conséquences de l'austérité et des mesures prises pour y répondre sont le débordement des activités d'enseignement (préparations de cours...) en dehors de leurs champs d'expertise (18,5%, N = 30), l'augmentation du temps consacré à la préparation de cours (35,9%, N = 61), à l'encadrement des étudiants (56,5%, N = 100), et à d'autres tâches reliées à l'enseignement (36,0%, N = 63). D'autre part, la réduction du nombre des professeurs et l'augmentation du nombre des étudiants et des activités départementales contribuent aussi à expliquer les modifications au rôle de professeur et le débordement de leurs activités au delà de leurs secteurs d'expertise.

Selon les directeurs, ces modifications peuvent également être reliées à la détérioration de la motivation pour les études des nouveaux étudiants admis depuis 1980-81. Il existe en effet 38,9 pour cent des départements (N = 68) où de telles détériorations ont été perçues par les directeurs.

Finalement, des modifications du rôle professoral peuvent aussi être reliées à l'augmentation de la taille des groupes-étudiants dans les cours.

Durant la période examinée, pareille augmentation s'est produite dans 52,9 pour cent des départements (N = 90). Finalement, ces modifications au rôle professoral rapportées par les directeurs peuvent être reliées à la diminution des ressources départementales disponibles pour affectation au développement de ressources pédagogiques adaptées aux besoins. Selon les réponses aux questionnaires, cela s'est produit dans 61,1 pour cent (N = 107) des départements.

On aurait anticipé que les contraintes budgétaires dans les secteurs autres que ceux de la recherche et que l'augmentation des exigences d'obtention de la permanence et de promotions auraient contribué à faire augmenter le temps que les directeurs consacrent aux tâches reliées à la recherche. Pareille vision des choses ne s'avère exacte que dans 29,1 pour cent (N = 51) des départements.

Pour les directeurs, durant la période 1980-81 à 1984-85, la conséquence la plus claire de l'austérité au plan de leurs activités de rôle fut, sans conteste, l'augmentation du temps consacré à des tâches administratives.

Finalement, une conséquence générale, mais qui n'est pas sans couvrir une ambiguité certaine, se trouve dans le changement du climat de travail dans les départements durant la période 1980-81 à 1984-85. Dans 38,1 pour cent (N = 69) des départements l'on rapporte une amélioration dans le climat général de travail. Cependant, dans 41,5 pour cent des cas (N = 75), l'on y constate une détérioration. Une faible minorité (20,4%, N = 37) ne rapporte aucun changement sur ce plan.

7.2 Conséquences structurelles et fonctionnelles: Les professeurs

Cette section traite des perceptions des professeurs concernant divers aspects de leur travail et de l'environnement dans lequel leur travail se déroule.

Environ 58 pour cent des professeurs sont d'accord pour affirmer que, dans l'ensemble, les mesures prises par l'université pour rationaliser

l'allocation des ressources soit justifiée. Par ailleurs, environ 39 pour cent des professeurs jugent que leur département a été proportionnellement plus touché par les coupures que les autres départements de l'université.

Selon 63,1 pour cent des professeurs, cependant, l'université n'a pas visé plus loin que le court terme en établissant ses politiques et ses mesures d'ajustement à l'austérité budgétaire. De plus ces politiques, bien qu'elles soit considérées par les répondants comme ayant été justifiées, sont perçues comme ayant contribué à réduire la qualité de certains programmes. C'est du moins l'avis exprimé par plus de deux tiers des professeurs (67,6%). Cette baisse de qualité pourrait être reliée à un ralentissement marqué dans le développement de matériel pédagogique puisque, selon 60,5 pour cent des professeurs, le niveau des ressources dont disposent leurs départements ne permet plus le développement de tel matériel.

Une très forte majorité des professeurs (80,0%) juge que les politiques de restrictions budgétaires diminuent la capacité de l'université d'assurer une relève compétente à son corps professoral. Les contraintes budgétaires n'auraient pas seulement affecté les politiques d'embauche, mais aussi les politiques de promotions. En effet, 71,3 pour cent des professeurs estiment que, depuis le début de l'austérité, l'obtention de la permanence est devenue plus difficile qu'auparavant.

Les professeurs ont indiqué que certains aspects de leurs tâches ont changé par rapport à la période d'avant les restrictions budgétaires. Plusieurs de ces changements consistent en des augmentations de la charge de travail. Ainsi, par exemple, plus de la moitié des professeurs (56,3%) indiquent que la taille des groupes d'étudiants a beaucoup augmenté dans l'ensemble des cours depuis le début de la période cible. Par contre, la majorité (74,7%) des professeurs, n'ont pas eu à préparer des cours en dehors de leur champ d'expertise. Toutefois, ceux qui ont dû préparer de tels cours (25,3%) représentent une proportion importante de l'ensemble car il ne s'agit pas de reprendre des activités bien connues mais bien de bâtir des cours nouveaux dans des domaines éloignés des champs familiers d'enseignement et de recherches.

Un peu plus de la moitié des professeurs (51,5%) consacrait *plus de temps qu'il y a cinq ans* aux tâches reliées à l'enseignement autres que la préparation de cours et l'encadrement des étudiants. Enfin, environ 60 pour cent des professeurs jugent que l'encadrement des étudiants occupe de plus en plus le temps qu'ils consacraient autrefois à d'autres activités. Ils estiment également -c'est le cas de 46,0 pour cent d'entre eux- que les étudiants admis depuis les cinq années précédant cette étude sont moins motivés que ceux qui les ont précédés.

Les professeurs en majorité (57,4%) disent consacrer plus de temps à la recherche qu'auparavant. Quant aux activités professorales reliées à l'administration, la moitié des répondants affirme qu'elles ont augmenté depuis cinq ans.

Enfin, si on considère globalement le temps consacré à l'accomplissement des tâches professorales, 75,4 pour cent des professeurs jugent que, depuis le début de cette période, ils y consacrent un plus grand nombre d'heures qu'auparavant.

La période d'austérité budgétaire ne semble pas avoir motivé les professeurs à participer davantage à la vie départementale. Pour 77,5 pour cent d'entre eux, cette participation n'a pas augmenté dans les cinq années précédant cette étude. Aussi, de l'avis des répondants, les professeurs investissent plus de temps et d'énergie qu'auparavant à promouvoir leur intérêts académiques personnels et moins à répondre aux besoins du département (69,9%); ils ne seraient pas plus enclins à travailler en équipe qu'auparavant (70,8%) et ils seraient de moins en moins prêts à assumer un poste administratif soit-il au niveau du département ou à d'autres paliers administratifs (76,6%).

Les contraintes budgétaires ne semblent pas avoir affecté certains autres comportements des professeurs. Ainsi, les deux tiers des répondants ont le sentiment de pouvoir mettre en valeur leurs capacités intellectuelles autant qu'auparavant et 57,8 pour cent d'entre eux estiment pouvoir influencer ce qui se fait dans leurs départements autant qu'auparavant. Toutefois par rapport aux conséquences des changements subis dans le milieu de travail

universitaire sur leurs capacités d'innover, 51,1 pour cent des professeurs croient que ces changements les ont poussés à être plus innovateurs alors que 48,9 pour cent ne s'en trouvent pas influencés.

7.3 Conséquences sociopsychologiques: Les professeurs

Cette section porte sur les conséquences sociopsychologiques de la gestion de l'austérité budgétaire dans les universités québécoises. Elle présente la perception des professeurs quant à l'évolution du climat de travail dans leurs départements, quant à l'évolution de leur engagement dans le travail, quant aux modifications dans leur charge de travail, et quant aux variations dans leur satisfaction et dans leur rendement depuis le début de la période d'austérité. La nature des données recueillies et analysées ici ne permet pas d'établir une relation de causalité entre la gestion de l'austérité et ses conséquences. Les perceptions exprimées montrent cependant s'il y a eu *changement* dans plusieurs de ces variables *pendant* que l'on mettait de l'avant des stratégies d'austérité. Des analyses plus approfondies sur cet aspect seront présentées dans un volume à venir.

7.3.1 Climat de travail

Le climat de travail est souvent associé à la satisfaction des membres et à l'efficacité organisationnelle. Il joue un rôle important dans la vie quotidienne des membres d'une organisation.

Le tableau 18 présente la répartition des perceptions des professeurs quant à l'évolution du climat de travail dans les universités. Plus de la moitié (53,2%) des professeurs juge que le climat de travail s'est un peu ou s'est beaucoup détérioré durant la période visée; seulement 21 pour cent affirment, par contre, qu'il s'est peu ou s'est beaucoup amélioré. Environ un quart des répondants n'a perçu aucun changement.

Tableau 18

Distribution des perceptions des professeurs quant à l'évolution du climat de travail

Climat de travail	%
Beaucoup amélioré	4,6
Un peu amélioré	16,4
Demeuré inchangé	25,8
Un peu détérioré	36,4
Beaucoup détérioré	16,8
%	100,0
N	(1164)

7.3.2 Engagement dans le travail

Il est à la fois intéressant et étonnant de constater que, dans un climat perçu comme se détériorant durant les années d'austérité, 50 pour cent des professeurs ont indiqué que le degré de leur engagement par rapport à leur travail universitaire a un peu ou a beaucoup augmenté. Seulement environ 16 pour cent d'entre eux affirment que leur engagement a un peu ou a beaucoup diminué.

7.3.3 Satisfaction au travail

La satisfaction au travail des professeurs a été mesurée par le biais de deux indices. Le premier est *statique*; il s'agit de l'état de satisfaction éprouvé au moment du sondage. Le second est *dynamique*; il mesure le changement dans le degré de satisfaction au cours des cinq années visées par cette étude. La mesure statique comprend onze mesures d'aspects distincts composant la satisfaction et une question sur la satisfaction générale; la

mesure dynamique consiste en une seule question se rapportant à l'évolution de l'état de satisfaction générale.

Le tableau 19 résume les réponses par rapport aux divers aspects de la satisfaction des professeurs par rapport à leur travail. On y constate qu'une majorité des professeurs sont satisfaits ou très satisfaits vis-à-vis trois des critères utilisés. Il s'agit de la sécurité d'emploi (70,3%), de la relation pédagogique entretenue avec les étudiants (68,9%) et de la somme de travail exigée en enseignement (54,9%).

Aucun autre critère ne trouve une majorité de professeurs exprimant pareille satisfaction. Pour quatre des autres critères cependant, la proportion des professeurs satisfaits est supérieure à la proportion de ceux qui se disent insatisfaits. Les critères en question sont la somme de travail exigée par la recherche (49,0% vs 29,0%), le mode de gestion du département (46,9% vs 28,8%), les conditions générales de travail (46,9% vs 32,2%), et les possibilités de promotions (40,3% vs 30,0%).

Par contre, les professeurs sont proportionnellement plus nombreux à se dire insatisfaits que satisfaits de l'infrastructure fournie par le département pour les assister dans leurs fonctions pédagogiques (45,6% vs 29,8%). Enfin, l'on retrouve presque autant de satisfaits (40,1%) que d'insatisfaits (39,3%) par rapport au niveau de leur rémunération (salaire), à l'image de la profession dans la société (satisfaits: 38,1%; insatisfaits: 38,7%) et à la somme de travail exigée dans le volet de leur tâche qui consiste en une participation au fonctionnement de l'institution (satisfaits 34,4% vs insatisfaits 33,2%).

Si on considère la satisfaction *générale* au travail, les professeurs étaient, au moment de l'administration du questionnaire, *tout à fait satisfaits* ou *satisfaits* dans une proportion de 53,5 pour cent. Ils étaient insatisfaits ou tout à fait insatisfaits dans une proportion de 28,3 pour cent. Enfin, 17,8 pour cent d'entre eux se sont dits ni satisfaits ni insatisfaits par rapport à l'ensemble des aspects de leur travail.

Pour ce qui est du *changement* dans le niveau de leur satisfaction au travail durant les années d'austérité, la catégorie de réponse ayant reçu

l'assentiment du plus grand nombre des professeurs (38,8%) est celle où ils déclarent que leur satisfaction globale à *diminué* ou *beaucoup diminué*. Cependant, cette proportion n'est pas très différente de celle des professeurs estimant que leur satisfaction globale à un peu ou beaucoup augmenté (34,3%). Il est permis, à l'examen de ces données, de voir une très légère tendance vers une évaluation négative du changement dans le niveau de satisfaction.

Tableau 19

Répartition de la satisfaction au travail des professeurs par rapport à divers indicateurs

Indicateurs	satisfaits	ni satisfaits ni insatisfaits	insatisfaits	%	N
-Sécurité d'emploi	70,3	18,0	11,8	100,0	1207
-Relation pédagogique avec les étudiants	68,9	16,0	15,1	100,0	1207
-Somme de travail exigée par l'enseignement	54,9	21,3	23,7	100,0	1205
-Somme de travail exigée par la recherche	49,0	22,0	29,0	100,0	1195
-Mode de gestion du département	46,9	24,3	28,8	100,0	1206
-Conditions générales de travail	46,9	20,9	32,2	100,0	1209
-Possibilités de promotions	40,3	29,7	30,0	100,0	1202

7.3.4 Rendement

On a vu plus haut que les professeurs pensent que, sous plusieurs aspects, leur charge de travail a augmenté et, qu'en général, ils auraient besoin de plus d'heures qu'auparavant pour accomplir leurs tâches. Dans ces circonstances comment perçoivent-ils, dès lors, leur rendement? A-t-il augmenté, diminué, ou est-il demeuré stable au cours des cinq années qui ont précédé cette étude?

Plus de la moitié des répondants (62,5%) affirme que leur rendement a un peu ou beaucoup augmenté au cours des dernières années. Seulement 12,3 pour cent disent que leur rendement a un peu ou beaucoup diminué. Environ un quart des professeurs estime que leur rendement est demeuré plutôt constant.

7.4 Conclusion

Ce chapitre a analysé, séparément, comment les directeurs de département et les professeurs perçoivent les conséquences de la gestion de l'austérité dans leurs universités et leurs départements. Les perceptions diffèrent-elles sensiblement entre les deux groupes? Lorsque directeurs et professeurs se prononcent sur des conséquences des stratégies adoptées aux plans structurel, fonctionnel et sociopsychologique, leurs visions sont-elles similaires ou divergentes? Avant de répondre à cette question, il est nécessaire de rappeler que directeurs et professeurs se sont prononcés sur les dimensions ayant trait aux conséquences *structurelles et fonctionnelles*, mais que, sauf dans un cas, seulement les professeurs se sont prononcés sur des conséquences *sociopsychologiques*. Ainsi, la comparaison de leurs perceptions n'est possible que relativement aux conséquences du premier ordre. Suivant cette comparaison, un court résumé reprend ici les principaux résultats reliés aux conséquences sociopsychologiques de la gestion de l'austérité.

Le tableau 20 compare les perceptions des directeurs et professeurs quant aux conséquences des stratégies élaborées et mises en oeuvre en

contexte d'austérité. Sauf pour trois conséquences, l'augmentation du temps consacré aux tâches reliées à l'enseignement autres que les préparations de cours et l'encadrement des étudiants, l'augmentation du temps consacré à la recherche, et, la détérioration du climat de travail, les directeurs et les professeurs sont en accord dans leurs perceptions des conséquences de la gestion de l'austérité.

Tableau 20

Répartition des perceptions des directeurs de département et de professeurs quant aux conséquences de la gestion de l'austérité

Conséquences	Pourcentage en accord avec la présence de la conséquence		
	Directeurs	Professeurs	Dir.- Prof.
Détérioration de la qualité de certains programmes	63,9	67,6	- 3,7
Diminution de l'intérêt des professeurs pour les postes administratifs	81,9	78,0	3,9
Politiques de gestion du personnel restreignant la capacité de constituer une relève compétente	80,0	80,0	0

Tableau 20 (suite)

Répartition des perceptions des directeurs de département et de professeurs quant aux conséquences de la gestion de l'austérité

Conséquences	Pourcentage en accord avec la présence de la conséquence		
	Directeurs	Professeurs	Dir.- Prof.
Règles d'obtention de la permanence et de la promotion plus rigoureuses	72,1	71,3	0,8
Cours en dehors des champs d'expertise	18,5	25	- 6,5
Augmentation du temps de préparation des cours	35,9	40	- 4,1
Augmentstion du temps d'encadrement des étudiants	58	60	- 2,0
Augmentation du temps d'autres tâches reliées à l'enseignement	36	52	-16,0
Diminution de la motivation des nouveaux étudiants	39	46	- 7,0
Augmentation du nombre d'étudiants par cours	52,9	56,3	- 3,4
Diminution des ressources affectées au développement pédagogique	61,1	60,5	0,6

Tableau 20 (suite)

Répartition des perceptions des directeurs de département et de professeurs quant aux conséquences de la gestion de l'austérité

Conséquences	Pourcentage en accord avec la présence de la conséquence		
	Directeurs	Professeurs	Dir.- Prof.
Augmentation du temps consacré à la recherche	29,	42,8	-13,8
Détérioration du climat de travail	41,5	53.1	-11,6

Dans deux autres cas, cependant, les différences sont importantes: il s'agit de la nécessité de donner des cours en dehors des champs d'expertise et de la diminution de la motivation des nouveaux étudiants. Notons qu'en général les professeurs sont proportionnellement plus en accord entre eux sur les conséquences perçues que ne le sont les directeurs.

Comment expliquer les différences constatées? À ce stade de la recherche, seule la différence dans les perceptions touchant le temps consacré à des tâches reliées à l'enseignement peut fournir une explication plausible. On sait que les directeurs de département bénéficient généralement d'une réduction de tâche d'enseignement au profit de leurs tâches d'administration. Il semble donc que cette situation n'ait pas changé et que les directeurs ont réussi à maintenir cette condition. On ne comprend pas, par ailleurs, pourquoi les directeurs ne perçoivent pas une augmentation du temps consacré à la recherche. Leurs fonctions administratives les empêcheraient-ils de s'adonner à la recherche? Pourquoi est-ce que les directeurs évaluent un peu moins négativement le

climat de travail dans leur département et dans leur université que ne le font les professeurs (41,5% versus 53,1%)? Serait-ce parce qu'ils se sentent en partie responsables de la détermination du climat, ou encore parce qu'ils le jugent moins sévèrement?

Sur d'autres dimensions les directeurs autant que les professeurs estiment que les mesures mises de l'avant pour faire face à l'austérité budgétaire ne visent que le court terme. Mais, même si les mesures sont vues comme réactives plutôt que proactives, on les considère justifiées de part et d'autre par les exigences de la situation. Comme on pouvait s'y attendre en raison de leur plus grande responsabilité dans la détermination des stratégies, les directeurs sont proportionnellement plus nombreux à être d'accord sur le fait que les mesures prises sont justifiées.

À l'exception de la dimension climat de travail sur laquelle les directeurs se sont prononcés aussi bien que les professeurs, seuls ces derniers ont été appelés à évaluer les conséquences socio-psychologiques de la gestion de l'austérité.

Pour ce qui est de leurs conditions de travail, les analyses montrent qu'en général les professeurs sont satisfaits. Pour un seul des onze critères, à savoir l'infrastructure fournie par le département pour assister les professeurs dans leurs activités pédagogiques, significativement plus de professeurs se trouvent insatisfaits que satisfaits. Pour les autres critères, l'on trouve soit plus de professeurs satisfaits qu'insatisfaits soit une répartition à peu près égale entre satisfaits et insatisfaits.

Quant à la satisfaction globale, portant sur l'ensemble des sept critères particuliers, rappelons qu'en majorité les professeurs se disent satisfaits (53,8%). Notons, enfin, que la différence entre les professeurs qui sont moins satisfaits qu'auparavant et ceux qui sont plus satisfaits n'est pas grande (4,5%). Quant à l'engagement dans leur travail, 50 pour cent des professeurs affirment qu'il a augmenté au cours de la période étudiée.

Les valeurs constatées sur les états de satisfaction et d'engagement des professeurs présentent une situation quelque peu paradoxale étant donné que le contexte où on les observe est aussi caractérisé par l'augmentation

des exigences de leurs tâches et la diminution des ressources disponibles pour l'accomplir.

Enfin, presque les deux tiers des professeurs (62,5%) affirment que leur rendement a un peu ou beaucoup augmenté au cours des années visées par cette étude. Cette augmentation est tout aussi paradoxale que la précédente: on se serait attendu à une diminution du rendement étant donné l'augmentation des exigences de la fonction professorale. Confrontés à une tâche plus lourde, les professeurs, au lieu de s'en désintéresser, s'y adonneraient avec une ardeur renouvelée. C'est cette ardeur qui expliquerait le rendement accru dont ces professeurs font état.

La gestion de l'austérité dans les universités québécoises n'aurait donc pas seulement des conséquences négatives. Malgré la perception d'une détérioration du climat de travail les professeurs ne se disent pas moins satisfaits qu'auparavant; et ils se disent plus engagés et plus performants qu'auparavant. Et malgré l'existence de politiques de gestion du personnel qui ne favorisent pas la mise en place d'une relève compétente, le resserrement des critères de promotion qui a accompagné l'austérité pourrait contribuer, en modifiant à la hausse les critères de sélection, à augmenter éventuellement la qualité et le rendement du corps professoral.

8. PROSPECTIVES

Les compressions budgétaires et les réponses des universités pour y faire face laisseront-elles des marques sur l'avenir des universités québécoises? Comme réponse à cette question ce chapitre présente les perceptions des directeurs de département et des professeurs, exprimées au pire de la crise d'austérité; il traite des perceptions de la mission de l'université, de son avenir, et des conséquences anticipées des mesures prises.

Comme dans le chapitre précédent, les avis, jugements et hypothèses formulées par les directeurs sont présentés en premier lieu. Suit ensuite la vision des professeurs sur les mêmes questions.

8.1 Prospectives chez les directeurs

L'excellence, l'ajustement aux exigences du marché du travail et l'accès universel -l'université démocratique- sont des visions d'université qui ont coexisté dans une certaine mesure au Québec depuis la révolution tranquille et la réforme des années 1960. Le resserrement budgétaire récent a augmenté la tension entre les tenants de ces diverses orientations lesquelles à plusieurs égards paraissent incompatibles.

Le cas de l'orientation démocratique versus l'excellence illustre bien cette tension. En effet, 81,8 pour cent des directeurs (N = 153) partagent l'avis que, malgré l'avantage financier que représente la politique d'accessibilité universelle en vigueur, l'université devrait être plus sélective dans le choix de ses étudiants. Les directeurs (79,9%, N = 143) sont également d'avis que la stratégie des universités qui consiste à multiplier le nombre des programmes courts de premier cycle (certificats, micro programme etc...) pour attirer un plus grand nombre d'étudiants aura un

impact négatif sur la fonction de recherche de l'université. De même, une majorité des directeurs (56,5%, N = 104) se disent favorables à l'adoption, par leur université, de mesures aptes à protéger les départements qui sont moins viables.

Pour ce qui est de la spécialisation, plus des deux tiers des directeurs (69,8%, N = 129) considèrent que le développement du réseau universitaire québécois n'est pas possible sans une répartition des domaines de spécialisation entre les différentes universités qui constituent ce réseau.

Cette même tendance prévaut relativement au partage et à la collaboration intra et interuniversitaire. A titre d'indice, 66,3 pour cent (N = 120) des directeurs de département estiment que l'enseignement universitaire doit de plus en plus se développer en s'inspirant des modèles de programmes conjoints, c'est-à-dire de programmes gérés par plus d'un département, d'une faculté ou d'une université.

La poursuite de l'excellence au moyen de pareilles mesures de rationalisation des ressources, ne semble pas s'opposer, dans l'esprit des directeurs, à un ajustement aux besoins et aux conditions du milieu. A l'énoncé: *L'université devrait en priorité former des étudiants à des professions pour lesquelles des besoins existent sur le marché du travail québécois*" 60,8 pour cent (N = 113) d'entre eux ont répondu par un oui. De la même façon, mais d'un accord beaucoup plus grand (87,8%, N = 159), les directeurs estiment qu'il est *primordial que l'université se fixe comme tâche de réduire le retard de la société québécoise face à l'innovation technologique*.

Associées avec cette position de rattrapage technologique se trouvent d'autres positions qui peuvent être comprises comme des conditions devant être respectées dans une éventuelle évolution vers le but souhaité. Par exemple, la quasi-totalité des directeurs (93,0%, N = 172) estime que l'université devrait chercher à augmenter la portion non gouvernementale du financement de ses activités. Ils estiment également que l'université ne doit pas suivre les priorités de développement du gouvernement en matière d'éducation supérieure. Plus des trois quart d'entre eux (75,5%, N = 139) sont, en effet, de cet avis.

Les directeurs souhaitent aussi (64,5%, N = 118) que l'université implique le plus de participants possible dans les processus décisionnels, que l'université décentralise davantage le pouvoir au niveau du département (77,9%, N = 141) et qu'on augmente la mobilité du corps professoral tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'université (72,5%, N = 132).

Le portrait d'avenir qui se dégage n'est pas complètement optimiste. Bien qu'une majorité des répondants (55,2%, N = 96) estime que le contexte de restrictions budgétaires dans les universités québécoises comporte des opportunités dont elles peuvent se saisir, une majorité beaucoup plus importante (87,6%, N = 163) croit que les problèmes budgétaires dans le secteur de l'éducation supérieur compromettent plus que jamais la qualité de l'éducation.

Finalement, les directeurs sont d'avis que la permanence, c'est-à-dire la sécurité d'emploi des professeurs d'université, n'est pas chose acquise et immuable. Plus de la moitié des répondants (51,7%, N = 92) se sont en effet déclarés d'accord avec l'énoncé que *dans un avenir prévisible, même les professeurs permanents pourront perdre leur emploi.*

8.2 Prospectives chez les professeurs

Cette section analyse les opinions des professeurs sur les dimensions présentées dans la section précédente qui faisait état des opinions des directeurs de département.

8.2.1 Sélectivité

Plus des trois quarts des professeurs (76,2%) favorisent une sélection plus rigoureuse dans le choix des étudiants; ils le souhaitent malgré l'avantage financier d'une politique contraire dans le contexte des formules existantes de financement. Les professeurs, comme les directeurs, favorisent une orientation visant l'excellence.

Quant au soutien des départements moins viables, une majorité de près des deux tiers (63,7%) des professeurs s'y rallie. Cette opinion est-elle partagée par les professeurs indépendamment de leur département d'appartenance? Les professeurs de certains secteurs plus vulnérables sont plus favorables à une telle politique que ceux des domaines scientifiques et techniques moins menacés. Toutefois la différence d'environ 10 points n'est pas grande.

8.2.2 Financement non gouvernemental

Comme c'est aussi le cas des directeurs, une très forte majorité des professeurs (90,4%) voudrait que l'université cherche à augmenter la portion non gouvernementale du financement de ses activités.

8.2.3 Les programmes courts

Au cours des quinze dernières années, les universités ont créé un grand nombre de programmes courts tels les certificats et les micro programmes. Etant donné la formule de financement en vigueur, les universités québécoises ont été, pour ainsi dire, forcées à augmenter leurs clientèles, ou du moins, à les maintenir stables. Les universités ont vu dans ces programmes courts un moyen efficace pour atteindre cet objectif, d'autant plus qu'elles n'étaient pas contraintes d'obtenir des avis favorables du *Conseil des Universités* pour leur mise en oeuvre. La grande majorité des professeurs affirment que cette stratégie, bien que nécessaire ou du moins utile aux universités, nuit à l'activité de recherche parce qu'elle accroît la charge d'enseignement des professeurs en y ajoutant, par exemple, la préparation de nouveaux cours, l'augmentation du nombre d'étudiants par cours.

8.2.4 Adaptation au marché du travail

Une majorité des professeurs (55,4%) estime que l'université devrait privilégier la formation d'étudiants dans les secteurs où il existe une demande sur le marché du travail. Les professeurs des beaux-arts, des arts appliqués et des humanités, cependant, ne favorisent cette orientation qu'à

31,8 pour cent et 38,6 pour cent respectivement; par contre, les professeurs en génie et en sciences appliquées sont fortement en accord avec une telle orientation (77,7%).

Comme c'était aussi le cas des directeurs, une forte majorité des professeurs (80,7%) estime que l'université devrait se donner comme tâche de réduire le retard de la société québécoise face à l'innovation technologique.

8.2.5 Partage des domaines de spécialisation

En raison des contraintes budgétaires et dans une perspective de concentration des ressources, plusieurs analystes conseillent un découpage des domaines de spécialisation qui tient compte des forces de chaque université. Que pensent les professeurs de cet avis? Pour environ 60 pour cent d'entre eux, cette stratégie est à conseiller. Ce sont les professeurs des domaines du génie et des sciences appliquées qui y sont les plus favorables (70,5%).

Par ailleurs, 71,3 pour cent des professeurs croient que le développement des programmes devrait se faire de plus en plus à partir d'un modèle de responsabilité conjointe par plus d'un département, faculté ou université.

8.2.6 Autonomie universitaire

Environ 80 pour cent des professeurs n'approuvent pas un alignement des universités sur les priorités de développement du gouvernement en matière d'éducation supérieure. Cette orientation va de pair avec le voeu de réduire la dépendance des universités de la principale source actuelle de leur financement, le gouvernement.

8.2.7 Participation aux décisions et autonomie interne

Les professeurs étaient appelés à se prononcer sur deux propositions ayant trait à la répartition des pouvoirs à l'intérieur de leurs université: [illegible] qu'à la participation aux processus décisionnels. La participation la plus large possible est favorisée par 71,3 pour cent des professeurs [illegible]

Pour ces professeurs, *l'université devrait impliquer le plus de participants possible dans les processus décisionnels*. Quant à la question de la répartition des pouvoirs, à peu près le même pourcentage des professeurs (72,2%) juge essentielle une décentralisation des pouvoirs décisionnels vers les départements.

8.2.8 Permanence d'emploi et mobilité des professeurs

Pour vérifier l'étendue de la crainte manifestée par certains que la permanence d'emploi pourrait être compromise dans l'avenir, l'on a demandé aux professeurs de réagir à cette proposition: *dans un avenir prévisible, même les professeurs permanents pourront perdre leur emploi*. Les professeurs semblent appréhender une telle politique puisque 58,9 pour cent d'entre eux sont d'accord avec la proposition.

La proposition relative à la mobilité du corps professoral, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'université n'a pas rencontré une forte opposition. En effet, seulement 30,5 pour cent des répondants ne sont pas d'accord avec une politique favorisant cette mobilité.

8.2.9 Les contraintes comme opportunités

Une majorité des professeurs répondants (54,6%) croit que le contexte de restrictions budgétaires peut comporter *des opportunités dont peuvent se saisir les universités*. En d'autres mots, plutôt que de voir les restrictions budgétaires uniquement comme des contraintes bloquant l'action et l'initiative, les professeurs jugent qu'elles pourraient servir de stimulants à l'action. Toutefois, cette majorité n'est pas très forte. Par ailleurs, le sondage ne permet pas de cerner précisément qu'elles sont les opportunités qu'on associe aux restrictions budgétaires. Quoi qu'il en soit, il est difficile d'harmoniser cette position, pourtant majoritaire, avec cette autre position tenue par plus de 8 professeurs sur 10 quant à l'impact sur la qualité de l'éducation supérieure des problèmes financiers du secteur de l'éducation. En effet, pour 84,8 pour cent des professeurs, les difficultés éprouvées compromettent plus que jamais cette qualité.

8.3 Conclusion

Lorsqu'on compare les profils des opinions des directeurs et de professeurs, on trouve une remarquable correspondance (voir tableau 21). En effet, les opinions manifestées par ces deux groupes de répondants vont dans le même sens: nécessité d'une plus grande sélectivité des étudiants, nécessité d'un soutien aux départements moins viables, besoin d'une répartition interuniversitaire des domaines de spécialisation, nécessité de recherche des sources de financement non gouvernemental et d'autonomie face au gouvernement. Dans aucun cas, les deux groupes de répondants n'ont manifesté une opinion contraire.

Tableau 21

Variation dans la répartition des opinions des directeurs et des professeurs sur certaines dimensions de prospectives

Dimension	Directeurs	Professeurs	Dir. - Prof.
- Plus de sélectivité	81,8	76,2	+ 5,6
- Impact sur fonction recherche de la création de progr. court	79,9	70,7	+ 9,2
- Protection pour les dépts moins viables	56,5	63,7	- 7,2
- Répartition des domaines de spécialisation	69,8	60,0	+ 9,8
- Programmes conjoints	66,3	71,0	- 4,7

Tableau 21 (suite)

Variation dans la répartition des opinions des directeurs et des professeurs sur certaines dimensions de prospective

Dimension	Directeurs	Professeurs	Dir.-Prof.
- Préparer pour des professions où il a besoins sur le marché du travail	60,8	55,4	+ 5,4
- Combler le retard technologique	87,8	80,7	+ 7,1
- Financement non gouvernemental	93,0	90,4	+ 2,6
- Univ. ne doit pas suivre les priorités du gouvernement	75,5	80,0	- 4,5
- Décentraliser prise de décision au niveau du département	77,9	72,2	+ 5,7
- Augmentation de la mobilité du corps professoral	72,5	69,5	+ 3,0
- Restrictions budgétaires comportant des opportunités	55,2	54,6	+ 0,6
- Compromettre la qualité des programmes	87,6	84,8	+ 2,8
- Possibilité de perte d'emploi pour professeurs permanents	81,7	88,9	- 7,2

Il faut toutefois remarquer qu'en général proportionnellement plus de directeurs sont en accord avec les propositions indiquées. Dans environ 70 pour cent des cas, l'opinion des directeurs est plus fortement majoritaire que celle des professeurs.

Cependant, les professeurs sont plus visiblement d'accord que les directeurs dans quatre cas spécifiques: l'opportunité de soutenir les départements universitaires moins viables, le besoin d'élaborer des programmes conjoints, interdépartementaux ou interuniversitaires, la nécessité d'augmenter l'autonomie des universités face au gouvernement, et la perception de la possibilité d'abolir éventuellement la permanence des professeurs.

9. SOMMAIRE ET CONCLUSION

Les premières années de la décennie 1980 ont vu deux ensembles de contraintes -la politique démocratique de l'accès aux études universitaires et les coupures budgétaires- s'imposer simultanément aux universités québécoises. Ces contraintes ont créé chez elles ce qu'il a été convenu d'appeler une crise. A maints égards incompatibles, ces deux ensembles de contraintes trouvent leurs origines dans les politiques et les priorités gouvernementales.

Le premier ensemble avait vu le jour durant les années d'abondance de la décennie 1960. Il s'agit de la politique de démocratisation de l'enseignement supérieur parfois aussi appelée politique de l'accès universel. Pareille politique, relativement facile à réaliser dans les conditions économiques favorables de l'époque, l'était devenue moins au début des années 1980. Bien que légèrement orientée à cette période, elle ne fut pas pour autant retirée ou atténuée. Au contraire cette période vit s'accroître sur les universités la pression d'ouvrir plus grandes les portes et d'accueillir plus d'étudiants.

La seconde contrainte affectant les universités québécoises au début des années 1980 se trouve dans les coupures budgétaires draconiennes qui leur furent imposées. On y associe un important déclin dans l'activité économique de la société et une réorientation des priorités gouvernementales vers des secteurs autres que l'éducation.

Les coupures budgétaires affectant les universités ont été importantes. Plus de la moitié des départements de toutes les universités ont subi, entre 1980-81 et 1984-85, des baisses en dollars courants par rapport à leur budget de 1979-80. Dix pour cent des autres départements ont vu leur budget se maintenir au niveau de 1979-80 -toujours en dollars courants- sans

augmentation aucune durant ces cinq années. C'est donc plus de 60 pour cent des départements qui ont subi des baisses réelles puisque l'effet de l'inflation, élevée durant cette période, n'est pas inclus dans le calcul en dollars courants. Le niveau réel des coupures s'amplifie si l'on considère que, pendant cette période, plus de 60 pour cent des départements ont vu croître le nombre de leurs étudiants de premier cycle et que plus de 70 pour cent d'entre eux ont vu s'accroître leurs inscriptions aux grades supérieurs. Cette croissance a été attribuée aux facteurs combinés de la politique d'accès universel, au taux élevé de chômage dans le groupe d'âge 18-25 ans et à certains éléments de la formule de financement aménagés durant cette période.

Toutes les universités québécoises ont été affectées par les réductions budgétaires des récentes années. Cependant, la méthode *historique* de leur financement, les nouvelles formules étroitement liées au nombre des étudiants plutôt qu'au niveau ou à la nature des domaines d'études, a fait en sorte que les universités qui offrent une proportion importante de leurs programmes au niveau plus coûteux des études supérieures, qui oeuvrent dans des programmes contingentés de formation professionnelle coûteuse, et qui soutiennent d'importants programmes de recherche, ont été plus pénalisées que les autres.

Les structures décisionnelles qu'on retrouve dans les universités québécoises sont comme celles d'ailleurs typiquement du genre participatif. Pareilles structures sont compatibles avec la nature diverse des activités universitaires et avec le degré élevé d'expertise requis du personnel enseignant et du personnel de recherche. De plus, ces structures de type participatif se sont avérées efficaces pour assurer la gestion durant la période d'aisance et de forte croissance des années 1960 et 1970. La structure décisionnelle participative apparaît cependant lourde et dépourvue de la souplesse nécessaire pour agir rapidement et avec efficacité en temps de crise.

Quelles stratégies de gestion les universités ont-elles utilisées pour faire face à la réduction sévère de leur financement? Ces stratégies se sont-elles

avérées efficaces? Quelles seront les conséquences de cette crise et de la façon dont y ont réagi les universités québécoises? Telles sont les questions qui ont guidé cette recherche auprès des directeurs de département et des professeurs de l'ensemble des universités du Québec. Ce rapport présente certaines des réponses apportées à ces questions dans une forme sommaire et globale.

L'étude, conduite au printemps 1985, fut réalisée en deux étapes consécutives et complémentaires. La première fut une étude exploratoire réalisée sur le terrain utilisant une approche méthodologique qualitative; cette étape a permis d'établir les paramètres de l'étude subséquente. L'étape seconde fut un sondage réalisé auprès de l'ensemble des directeurs de département de toutes les universités québécoises et un sondage complémentaire auprès d'un échantillon systématique de 50 pour cent des professeurs de ces mêmes départements. Le présent rapport fait état des résultats bruts de ces sondages. Au total 191 directeurs représentant 50 pour cent de la population des directeurs et plus de 1220 professeurs ont participé à cette seconde étape de l'étude.

L'approche de la contingence, elle-même issue de la théorie générale des systèmes et de son utilisation pour l'analyse des organisations, a servi de cadre général d'analyse pour cette étude. L'approche de la contingence a été utilisée comme un moyen heuristique pour guider la cueillette et l'analyse des données; elle n'a cependant pas limité ces procédures à la manière d'une théorie que l'on soumet à la vérification.

Suivant l'approche de la contingence, cette étude a tenté d'identifier les contraintes -tant dans les structures et les processus internes aux universités que dans leurs environnements externes- opérant sur la gestion universitaire au Québec. Elle a identifié les stratégies utilisées par les différentes universités. Elle a aussi identifié les conséquences et l'efficacité de ces stratégies. Les conséquences des stratégies utilisées ont été examinées selon deux dimensions analytiques: conséquences structuro-fonctionnelles et conséquences sociopsychologiques. L'étude s'est terminée par un examen prospectif des opinions des directeurs de département et des professeurs sur

diverses dimensions relatives à la présence et au rôle de l'université dans la société québécoise.

Cette étude a pris le département, ou son équivalent, comme unité d'analyse. Parmi les départements ayant participé à l'étude 70,2 pour cent étaient dans des universités de langue française et 29,8 pour cent dans des universités de langue anglaise. Plus de 60 pour cent de ces départements ont plus de 20 années d'existence; seulement 10 pour cent en ont moins de 10. En moyenne, les départements ont 344 étudiants inscrits dans des programmes de premier cycle et 59,5 dans des programmes de deuxième et troisième cycles. Environ 12 pour cent des départements n'ont pas d'étudiants aux grades supérieurs; et environ 10 pour cent d'entre eux n'en ont pas au premier cycle. Presque 60 pour cent (58,3%) des départements offrent un programme de doctorat.

Quant au personnel enseignant, le nombre moyen de professeurs réguliers avec permanence par département est de 15,1. De plus, le département moyen a à son service 3,2 professeurs réguliers sans permanence et 18 chargés de cours. Relativement à ce dernier chiffre il faut noter qu'un peu plus de 20 pour cent des départements ne font pas appel à ce type de personnel enseignant. Ainsi, dans les quelques 80 pour cent des départements utilisant les services de chargés de cours, leur nombre moyen est plus élevé que 18.

Au moment de réaliser cette étude la quasi-totalité (87,8%) des directeurs de département dans les universités québécoises étaient des hommes dont l'âge moyen était de 47 ans; comme qualification académique, ils possédaient un doctorat dans 71 pour cent des cas. Dans 50 pour cent des cas, ces directeurs ont obtenu leur diplôme universitaire le plus élevé dans une université québécoise. Vingt-sept pour cent des directeurs et directrices de département détiennent leur diplôme le plus élevé non seulement d'une université québécoise, mais de l'université même dont ils sont à l'emploi.

En dépit de leur moyenne d'âge relativement élevée, les directeurs et directrices de département des universités québécoises ne possèdent, en

moyenne, qu'une faible expérience de direction (4,3 années); moins de 20 pour cent d'entre eux possèdent plus de 6 ans d'expérience totale à ce poste.

Du côté des professeurs, des hommes dans 81,7 pour cent des cas, l'âge moyen, en 1984-85, était de 43,8 ans; 74 pour cent d'entre eux détenaient un doctorat. Ceci représente probablement une proportion plus grande qu'elle ne l'est en réalité pour la population entière des professeurs. En effet, en 1981-82, 61 pour cent seulement des professeurs dans les universités québécoises possédaient le doctorat. Il résulterait d'une telle sur-représentation un léger biais de représentativité à l'endroit des professeurs les plus scolarisés et une sous-représentation correspondante dans le cas des professeurs les moins scolarisés.

En moyenne, les professeurs comptent 13,2 années d'expérience dans cette fonction. Dans une majorité des cas (55,3%), la totalité de leur expérience professorale a été acquise dans l'université même où ils occupent présentement un poste. Il n'y aurait donc que relativement peu de mobilité interuniversitaire dans le réseau des universités québécoises.

Une très forte proportion des professeurs (45%) ont obtenu leur diplôme universitaire le plus élevé dans une université québécoise; dans 22 pour cent des cas ils l'ont obtenu à l'université qui les emploient.

Plus de la moitié (50,3%) des professeurs -cette proportion exclut les professeurs qui occupent présentement un poste de direction soit-il de niveau départemental, facultaire ou rectorale- ont déjà, pendant leur carrière universitaire, occupé un poste administratif. Etant donné le nombre total peu élevé des années d'expérience des directeurs cités plus haut, ceci constitue un indice permettant de formuler l'hypothèse que la fonction administrative dans l'université québécoise est assumée à tour de rôle par des professeurs qui n'y consacrent que peu de temps dans leur carrière et qui, en tant que telle, est une fonction de type secondaire.

9.1 Stratégies

Face aux coupures budgétaires, les uni[illegible] des stratégies de gestion qu'il est possi[illegible] catégories: d'une part des stratég[illegible] dépenses, et, d'autre part, des stratég[illegible]. Ces stratégies de gestion ont, pour la p[illegible] les activités départementales telles les pr[illegible]ignement, l'encadrement des étudiants, la reche[illegible]ment des clientèles; 2) le personnel; et 3) les divers services.

Durant les années de crise budgétaire [illegible] cette étude, un grand nombre (38,2%) des départements des u[illegible] québécoises ont vu le volume de leurs activités s'accroître. Un[illegible]on à peu près égale à celle-ci n'a éprouvé aucun changement; un plus petit nombre (19,1%) a subi une diminution d'activités. La réduction des budgets ne figure qu'au troisième rang, après l'évolution des connaissances et les exigences du milieu de travail, pour expliquer cette augmentation dans les activités départementales.

Relativement aux stratégies touchant le personnel, les coupures salariales et la rétrogradation dans les échelles de salaire sont les seules mesures à avoir touché tous les membres du personnel. Cependant, comme ces mesures ont été imposées par décret gouvernemental, elles ne constituent pas des stratégies de gestion élaborées par les universités. Pour ce qui est de leurs propres stratégies les universités ont refusé de combler des postes vacants dans 41,4 pour cent des départements, éliminé des postes dans 30,4 pour cent et imposé des restrictions dans l'embauche de surnuméraires dans 48,1 pour cent d'entre eux.

Ce sont cependant les services qui ont été la cible de choix pour réduire les dépenses. Dans tous les cas sans exception, les départements ont rapporté avoir effectué des réductions dans les services de secrétariat. Dans l'ordre de fréquence d'utilisation, les stratégies suivantes ont également été utilisées dans une majorité de départements: coupures dans les frais de déplacements et de représentation (79,6%), réduction dans le matériel

disponible (78,5%), réduction dans les dépenses téléphoniques (69,6%), réduction dans les services reliés à l'enseignement (68,6%), et diminution des services reliés à la recherche.

9.2 Conséquences

De façon générale, tant les professeurs que les directeurs de département estiment que les mesures prises par les universités afin de s'adapter à la réduction de leurs revenus étaient légitimes et nécessaires dans le contexte. Cependant, bien qu'elles aient été considérées légitimes, ces mesures ont entraîné des conséquences négatives sur lesquelles professeurs et directeurs sont d'accord.

Au niveau des conséquences structurelles et fonctionnelles, les deux conséquences les plus fréquemment rapportées sont l'incapacité des politiques de gestion de personnel, d'assurer une relève compétente sous l'effet des stratégies de gestion utilisées. L'élimination de postes et l'impossibilité de combler des postes devenus vacants bloquent effectivement le professorat comme carrière à des jeunes qui pourraient y aspirer et s'y préparer. La fin des coupures budgétaires récemment annoncée n'implique pas nécessairement des augmentations pouvant permettre l'embauche de nouveau personnel enseignant et de recherche. Combiné avec la politique de progression constante dans les échelles salariales sur la seule base d'ancienneté -politique qui prévalut dans la quasi-totalité des universités québécoises- le fonctionnement actuel garantit virtuellement un vieillissement et un non-remplacement du corps professoral. Plus sérieux encore, ces politiques, en bloquant l'accès à la carrière universitaire, militent contre la constitution d'une relève qui serait prête à assumer cette carrière le moment venu.

La seconde conséquence, notée dans cette catégorie par la grande majorité des répondants, est la diminution de l'intérêt des professeurs à occuper des postes administratifs. Concrètement, il devient de plus en plus difficile, en période d'austérité, de trouver des professeurs prêts à accepter d'assumer des tâches administratives. Pareille attitude peut être

compromettante pour la stabilité de l'ensemble des fonctions administratives. Elle est incompatible avec l'attitude fortement tenue que le pouvoir décisionnel doit être davantage décentralisé vers les départements. Elle contient cependant peut être une des conditions susceptible de faire évoluer la situation voulant que les tâches administratives soient assumées à tour de rôle vers une structure avec plus de continuité et de stabilité.

Parmi les autres conséquences structurelles et fonctionnelles importantes, les directeurs et les professeurs sont d'accord pour décrier la détérioration de certains programmes d'études et, facteur concommitant, la diminution des ressources de tout type affectées au développement pédagogique.

Comme troisième ordre de conséquences des mesures implantées pour faire face aux coupures budgétaires se trouvent une augmentation de la charge globale d'enseignement. Cette augmentation peut être associée à diverses mesures identifiées plus haut. Elle peut également être associée à deux autres conséquences identifiées par les directeurs et les professeurs: l'augmentation du nombre d'étudiants par cours et la diminution de la motivation des nouveaux étudiants.

Notons une conséquence quelque peu étonnante que les répondants associent à la crise budgétaire: l'augmentation du temps consacré à la recherche par les professeurs dont les activités reliées à l'enseignement sont aussi augmentées. Anticipant des analyses plus poussées, il est possible de formuler ici l'hypothèse que ce phénomène puisse être relié à deux facteurs séparés: des modifications dans les critères de promotions qui rendent plus exigeante la progression dans les échelons de la carrière universitaire d'une part, et le besoin d'augmenter les budgets devenus très réduits, d'autre part.

Au plan des conséquences sociopsychologiques, professeurs et directeurs s'entendent pour constater que les coupures budgétaires ont été accompagnées d'une détérioration du climat de travail dans les universités québécoises. Néanmoins, sur onze critères, un seul révèle une majorité des professeurs insatisfaits de leurs conditions de travail. Il s'agit de

l'infrastructure fournie par le département pour assister les professeurs dans leurs fonctions pédagogiques.

En dépit des conséquences négatives, le bilan global qui se dégage dans cette dimension des conséquences sociopsychologiques est positif: une majorité des professeurs dans les universités québécoises estiment que leur engagement dans leur travail universitaire a augmenté durant les cinq années visées par cette étude. Et ils sont plus nombreux encore (63,5%) à affirmer que leur rendement a augmenté durant cette même période.

9.3 Prospectives

Le point sur lequel le plus grand nombre de professeurs et de directeurs de département s'entendent en regardant l'avenir des universités québécoises est le suivant: il est important, pour les universités québécoises, de s'assurer une base de financement de source non gouvernemental. C'est dire que l'évaluation globale faite de la dépendance des universités par rapport au gouvernement est négative. Pareille évaluation pose cependant le problème, évoqué plus haut, de la structure décisionnelle et de l'administration interne requise pour assumer la non-dépendance désirée.

Il existe un consensus très fort -quoiqu'un peu moins que dans le cas précédant- à l'effet qu'il est essentiel d'une part de corriger la stratégie de gestion en vigueur durant la période de crise puisqu'elle compromet la qualité des programmes de formation universitaire et, d'autre part, de faire le nécessaire pour combler le retard technologique existant dans le milieu québécois.

Les points suivants, bien que moins fortement appuyés que les précédents, constituent la vision d'un nombre important des membres de la communauté universitaire au Québec. Tout d'abord on considère que les universités doivent, à l'avenir, procéder à une sélection plus rigoureuse de leurs étudiants malgré l'avantage financier de n'y pas procéder étant donné la politique d'accès universel. De façon générale, on considère qu'elles doivent s'aligner moins directement sur les priorités gouvernementales

qu'elles ne l'ont fait depuis bon nombre d'années. Dans leur gestion interne, on estime cependant qu'elles doivent se donner une structure plus décentralisée.

Un dernier groupe de points de vue est assez important pour retenir l'attention. Il est essentiellement centré sur des caractéristiques structurelles susceptibles d'aider au développement de l'enseignement supérieur au Québec. Les éléments suivants constituent ce groupe: le besoin d'augmenter la mobilité dans le corps professoral; l'opportunité d'effectuer une répartition des domaines de spécialisation entre les universités, et, l'opportunité de promouvoir la création de programmes conjoints tant intrauniversitaire qu'interuniversitaire.

Les résultats rapportés dans ce premier volume, bien que découlant d'une première analyse des données de l'enquête, révèlent une remarquable concordance dans la vision des répondants par rapport aux conséquences de la gestion de l'austérité ainsi que par rapport à plusieurs orientations à poursuivre dans les années à venir. Par ailleurs, même si la plupart des stratégies utilisées ont été réactives les répondants jugent que leur adoption a été nécessaire en sachant, toutefois, qu'elles ont pu affecter négativement la qualité des activités.

Les répondants ont aussi identifié plusieurs conséquences négatives des stratégies de gestion utilisées. Ils notent que le climat de travail s'est détérioré et que la qualité de certains programmes a diminué. Ils sont inquiets du vieillissement du corps professoral et de l'incapacité de l'administration universitaire à assurer une relève compétente. Ils remarquent un désintéressement des professeurs vis-à-vis les fonctions administratives, ce qui pourrait nuire à des efforts de cogestion. Enfin, ils croient que la prolifération de programmes courts, de par l'effort accru dans les activités d'enseignement qu'ils exigent, aurait des conséquences négatives sur les activités de recherche.

La dernière préoccupation évoquée ne semble pas avoir des fondements empiriques puisqu'on a assisté globalement a une augmentation de la productivité des professeurs d'université. Est-ce là un phénomène

découlant simplement d'une plus grande socialisation des professeurs aux normes de l'univers académique? Quoi qu'il en soit, cette augmentation de productivité est paradoxale, tout comme l'est également l'affirmation des répondants à l'effet que l'engagement des professeurs a augmenté au cours des dernières années. Ces conséquences positives doivent être considérées lorsqu'on établit le bilan de la gestion de l'austérité. Enfin, notons que, malgré les contraintes imposées par la gestion de l'austérité, les professeurs sont majoritairement satisfaits, même si l'on constate une légère baisse dans le niveau de satisfaction.

Plusieurs constantes sont apparues dans les réponses de l'enquête concernant les rapports université-gouvernement. Ainsi, l'on voudrait affermir davantage l'autonomie universitaire et accroître le financement provenant des sources extra-gouvernementales. On semble prêt à accepter une répartition des domaines de spécialisation. Cette répartition assurerait le développement de programmes de qualité là où les ressources et conditions générales sont les plus favorables. Les répondants jugent aussi qu'il est temps de devenir plus sélectif dans l'admission des étudiants même si cela pourrait comporter une baisse de financement. Cette opinion va à l'encontre de la politique de démocratisation de l'enseignement postsecondaire que les gouvernements ont favorisée depuis une vingtaine d'années dans l'ensemble des pays industrialisés.

On constate donc que la gestion de l'austérité budgétaire n'a pas eu que d'effets négatifs. Aussi, la crise financière de l'Etat et les changements démographiques attendus ou ressentis ont sensiblement modifié une gestion de l'éducation dont les grands paramètres furent élaborés dans une période d'explosion démographique et d'exceptionnelle croissance économique. On peut se demander, en terminant, si la décennie des restrictions budgétaires que nous connaissons a eu suffisamment d'influence pour modifier, de façon permanente, les processus de gestion. Maintiendra-t-on le même élan de recherche que l'on note actuellement? Va-t-on favoriser une politique d'autonomie vis-à-vis le gouvernement par le biais d'une augmentation de la participation du secteur non gouvernemental au

financement des universités? Les universités sont-elles prêtes à délaisser certains champs d'étude et de recherche où elles marquent le pas?

Ces quelques questions, citées en exemple, méritent, avec bien d'autres présentes dans ce rapport, une réflexion approfondie. Les résultats discutés ici ne permettent pas de leur donner des réponses adéquates. Ils ouvrent cependant la voie à des analyses plus pointues d'une problématique de gestion d'après-crise que ces questions soulèvent.

Le volume qui suivra celui-ci ne s'attaquera pas directement à une problématique de gestion d'après-crise. Toutefois, les analyses plus élaborées qu'on y retrouvera constitueront un approfondissement de l'étude de la gestion de l'enseignement supérieur en période d'austérité. A ce titre, ces analyses constitueront un apport supplémentaire à cette problématique.

REFERENCES

BÉLANGER, C. H., R. LACROIX, H.R., RAYNAULD, A. (1987). **Les charges d'enseignement dans les universités québécoises: une réplique au Rapport Gobeil**. Montréal: Centre de recherche et développement en économie, Université de Montréal.

BERTALANFFY, L. (1962). **Modern theories of Development**. New York: Harper and Row.

BERTALANFFY, L. (1980). **Problems of Life**. New York: Harper and Row.

BRITO, E. (1987). **Gestion de la décroissance et fonction administrative: perception des administrateurs des commissions scolaires québécoises**. Thèse de Ph.D. inédite, Montréal, Université de Montréal.

BUCKLEY, W. (1967). **Sociology and Modern Systems Theory**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

CRESPO, M. (1987). Facteurs contingenciels dans la gestion de l'enseignement supérieur en période d'austérité: une comparaison internationale. Communication présentée au VIe Congrès Mondial d'éducation comparée. Rio de Janeiro, 6-10 juillet.

CRESPO, M., HACHÉ, J.B., GENDRON, C. VANIER, Y. (1986). Austérité et gestion dans les universités québécoises: une analyse des perceptions de directeurs de département. **La Revue Canadienne de l'enseignement supérieur**, XVI, no 2.

CRESPO, M., HACHÉ, J.B. avec la collaboration de C.Desranleau. (1985). Les dimension urbaines-rurales dans la gestion de la décroissance. **International Review of Education**, XXXI, pp. 59-83.

CRESPO, M., LESSARD, C. (éds.). (1985). **Education en milieu urbain**. Montréal, P.U.M.

CRESPO, M., HACHÉ, J.B. (1981). Décroissance et gestion en éducation au Québec. **Administration et éducation**, vol. no 1, pp. 7-19.

CRESPO, M., HACHÉ, J.B. (1982). The Management of Decline in Education: The Case of Québec. **Educational Administration Quarterly**, vol. 18, no 1, pp. 75-99.

CRESPO, M., HACHÉ, J.B. (1983). **Gestion et décroissance: le cas d'une commission scolaire québécoise**. Montréal, P.U.M.

DOMERCQ, H. (1986). **Conséquences structurelles et fonctionnelles des stratégies adoptées par les commissions scolaires du Québec en période de décroissance des clientèles**. Mémoire inédit de M.A., Université de Montréal.

EMERY, F.E., TRIST, E.L. (1965). The Causal Texture of Organizational Environment. **Human Relations**, vol. 18, p. 21.

FHASSIS, L. (1986). **Satisfaction et efficacité perçues des administrateurs québécois en période de décroissance de la clientèle: niveaux primaire et secondaire**. Mémoire inédit de M.A., Université de Montréal.

GLASER, B.G., STRAUSS, A.L. (1967). **The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research**. Chicago: Aldine.

HACHÉ, J., CRESPO, M. (1987). Priorités des commissions scolaires du Québec en période de décroissance. Dans Barnabé, C., et H. C. Girard. **Administration scolaire: théorie et pratique**. Chicoutimi: Gaétan Morin, pp. 127-142.

HÉROUX-POITRAS, C. (1986). **La qualité des services éducatifs en période de décroissance des effectifs**. Mémoire inédit de M.A., Université de Montréal.

JOHNSON, H. M. (1960). **Sociology: A Systematic Introduction**. New York: Harcourt, Brace et World Inc.

KATZ, D., KAHN, R.L. (1970). Open Systems Theory. Dans Grusky, O. et G. A. Miller. **The sociology of organizations - Basic Studies**. New York: The Free Press, pp. 149-158.

KOUBVENA, S. (1986). **Charge du travail et satisfaction chez les administrateurs scolaires en période de décroissance des effectifs**. Mémoire inédit de M.A., Université de Montréal.

LAWRENCE, P., LORSCH, J.W. (1967). **Organization and Environment**. Boston: Harvard Business School.

LORSCH, J.W., MORSE, J.J. (1974). **Organizations and their Members: A Contingency Approach**. New York: Harper and Row.

MILES, M. B., HUBERMAN, A.M. (1984). **Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods**. Beverly Hills: Sage Publications.

OCDE. (1985). **The Roles of Functions of Universities. Country Report: Sweden**. Stockholm, OCDE.

OUARDI, M. (1983). **La théorie de la contingence: revue documentaire critique**. Texte inédit. Montréal, Université de Montréal.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉVISION DES FONCTIONS ET DES ORGANISATIONS GOUVERNEMENTALES. (1986). **La gestion des programmes gouvernementaux: Rapport du Groupe de travail sur la révision des fonctions et des organizations gouvernementales**. Québec: Gouvernement du Québec.

TURNER, J.H. (1978). **The Structure of Sociological Theory**. Chicago, Illinois: The Dorsey Press.

UNESCO. (1983). **Statistical Yearbook 1983**. Paris, UNESCO.

WEISHAUFT, H., DORING, P.A. HANG, R. (1986). **Redeployment of Educational Resources: The Case of Germany**. Frankfort: German Institute for International Educational Research.

WOODWARD, J. (1965). **Industrial Organization**. London: Oxford University Press.

Annexe I

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

LA GESTION UNIVERSITAIRE AU QUÉBEC

EN PÉRIODE D'AUSTÉRITÉ: STRATÉGIES ET CONSÉQUENCES

Un questionnaire à l'intention des
directeurs de départements

Dans ce questionnaire, le terme <u>département</u> s'applique aux unités administratives qui gèrent soit des ressources humaines et financières soit des programmes ou les deux. Si vous n'êtes pas directeur d'un département ou sans indiqué veuillez compléter les questions 1 à 18 et les sections IV (p. 18) et V (p. 21) du questionnaire.

Votre collaboration est essentielle à la réussite de cette recherche. Nous vous invitons donc à compléter promptement ce questionnaire et à le retourner dans l'enveloppe affranchie à cette fin. Les chercheurs s'engagent à assurer l'anonymat des répondants et à garantir, dans toute publication résultant de cette étude, la confidentialité des renseignements obtenus.

PARTIE I
Renseignements généraux

2.

ESPACE RÉSERVÉ

1- Quel est votre sexe?

- féminin ( )1
- masculin ( )2

2- Quel est votre âge?

_____ ans

3- Quel est le diplôme académique le plus élevé que vous détenez?

- baccalauréat
- maîtrise ( )1
- doctorat ( )2
- autre (s.v.p. spécifier) ( )3
_____ ( )4

4- Dans votre milieu êtes-vous perçu comme appartenant surtout au groupe:

- anglophone ( )1
- francophone ( )2
- autre groupe ( )3

5- Si vous êtes né(e) à l'extérieur du Québec depuis combien d'années êtes-vous au Québec?

- nombre d'années: _____

- je suis né(e) au Québec ( )1

6- Pendant combien d'années avez-vous enseigné au niveau universitaire?

- comme chargé de cours: _____(nombre d'années)
- comme professeur régulier: _____(nombre d'années)

7- Depuis combien d'années enseignez-vous à l'université où vous êtes actuellement?

- en tant que chargé de cours: _____ (nombre d'années) [ ][ ] 23 24
- en tant que professeur régulier: _____ (nombre d'années) [ ][ ] 25 26

8- Votre diplôme académique le plus élevé a-t-il été obtenu:

- à l'université où vous êtes actuellement [ ]1
- dans une université québécoise autre que celle où vous êtes actuellement [ ]2
- dans une université canadienne à l'extérieur du Québec [ ]3 27
- dans une université des Etats-Unis [ ]4
- dans une université européenne [ ]5
- autre (spécifier s.v.p.) _____ [ ]6

9- La langue parlée dans votre milieu de travail est-elle :

- le français exclusivement [ ]1
- surtout le français [ ]2 28
- l'anglais exclusivement [ ]3
- surtout l'anglais [ ]4
- le français et l'anglais également [ ]5

10- Pendant combien d'années avez-vous occupé un poste de directeur de département? (inclure toutes vos années d'expérience, non seulement celles reliées au présent mandat)

nombre d'années: _____ [ ][ ] 29 30

11- Avez-vous, au cours de votre carrière universitaire, occupé un poste de direction dans des sociétés ou organismes **para-universitaires** (syndicats, associations professionnelles, sociétés ...)?

- oui [ ]1 31
- non [ ]2

12- Avez-vous, à un moment de votre carrière, occupé un poste de gestionnaire ou d'administrateur dans un organisme non-relié à une université?

- oui ( )1
- non ( )2

13- Si vous aviez une charge d'enseignement combien de cours comportait cette charge pendant la dernière année universitaire? (été '83, automne '83, hiver'84)

Le directeur ne fait pas d'enseignement ( )1

nombre de cours: _____

PARTIE II
Description de votre département

14- Votre département existe-t-il depuis:

- moins de 5 ans ( )1
- 6 - 9 ans ( )2
- 10 - 19 ans ( )3
- 20 ans et plus ( )4

15- Votre département existe-t-il depuis la création de l'université (ou de la constituante dans le cas de l'Université du Québec)?

- oui ( )1
- non ( )2
- je ne sais pas ( )8

16- A quel domaine d'étude appartient votre département? (veuillez vous référer à la liste de la page suivante et inscrire le numéro correspondant ici)

- domaine d'étude (_____)

17a- Quel est, au meilleur de votre connaissance, le nombre total d'étudiants dans votre département (équivalent temps complet)?

- 1er cycle: _____
- 2e et 3e cycle: _____

LISTE DES DOMAINES D'ETUDE

01 Education:

Education (toutes spécialisations)

02 Beaux-arts et arts appliqués:

Musique
Histoire de l'art
Autres

03 Humanités:

Journalisme
Etudes classiques
Histoire
Bibliothéconomie
Anglais
Français
Autres langue modernes
Philosophie
Religion-théologie
Autres

05 Sciences sociales:

Anthropologie
Etudes régionales
Administration des affaires (commerce, etc)
Economie
Géographie
Droit
Etudes de l'environnement humain
Science politique
Psychologie
Service social
Sociologie
Autres

09 Sciences agricoles et biologiques:

Agriculture
Biochimie
Biologie
Botanique
Sciences ménagères
Médecine vétérinaire
Zoologie
Autres

06 Génie et sciences appliquées:

Architecture
Génie
Foresterie
Autres

07 Professions de la santé

Etudes et recherche en art infirmier
Etudes et recherche en médecine
Sciences infirmières
Pharmacie
Autres
Réhabilitation

08 Mathématiques et sciences physiques:

Chimie
Informatique
Géologie
Mathématique
Physique
Autres

17b- En termes du nombre d'étudiants et par rapport aux autres départements dans votre université, diriez-vous que votre département est:

- très gros ( )1
- gros ( )2
- moyen ( )3
- petit ( )4
- très petit ( )5
- Incapable d'évaluer ( )8

18- En vue de quels diplômes votre département offre-t-il une préparation? (cochez les cases appropriées)

1er CYCLE

- micro programme ( )1
- certificat ( )2
- baccalauréat ( )3

2ième CYCLE

- certificat ( )1
- maîtrise professionnelle ( )2
- maîtrise de recherche (M.A.) ( )3

3ième CYCLE

- doctorat professionnel ( )1
- Ph.D. ( )2

Autres (spécifier)_____ ( )1

19- Par rapport à il y a 5 ans, le nombre d'étudiants inscrits aux programmes de votre département a-t-il:

	sans objet	beaucoup augmenté	un peu augmenté	demeuré constant	un peu diminué	beaucoup diminué
- 1er cycle						
- micro programmes	( )7	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5
- certificat (diplôme)	( )7	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5
- Baccalauréat	( )7	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5
- 2e et 3e cycle	( )7	( )1	( )2	( )3	( )4	( )5

20- Veuillez indiquer le nombre de personnes rattachées à votre département en 1983-1984 ? (Inclure les personnes détachées ou en congé)

	Nombre (arrondir au de fraction)
- professeurs réguliers avec permanence (incluant directeur/directrice)	( )
- professeurs réguliers sans permanence (incluant directeur/directrice)	( )
- professeurs non-réguliers (invités, substituts...)	( )
- chargé de cours	( )
- chercheurs	( )
- professionnels non-enseignants (agents de recherche...)	( )
- personnel de soutien régulier (toutes catégories)	( )
- auxiliaires de recherche, d'enseignement etc. (étudiants, toutes catégories)	( )

21- Dans le but de s'ajuster aux contraintes imposées par le contexte d'austérité financière, votre département a-t-il utilisé un ou plusieurs des moyens suivants? Si oui, veuillez indiquer si ces moyens ont été beaucoup ou peu utilisés.

	non utilisé	beaucoup utilisé	peu utilisé
- vacances non comblées	( ) 13	( ) 11	( ) 12
- élimination de postes	( ) 13	( ) 11	( ) 12
- congédiements	( ) 13	( ) 11	( ) 12
- retraite anticipée	( ) 13	( ) 11	( ) 12
- congés sans solde	( ) 13	( ) 11	( ) 12
- restriction dans l'embauche de surnuméraires	( ) 13	( ) 11	( ) 12
- déclassification	( ) 13	( ) 11	( ) 12
- mise en disponibilité	( ) 13	( ) 11	( ) 12
- contrats à forfaits	( ) 13	( ) 11	( ) 12
- n'a utilisé aucun de ces moyens	( ) 11		

22- Pour chacune des catégories de personnel suivantes, veuillez indiquer les variations observées dans le nombre des personnes rattachées à votre département au cours des 5 dernières années? (Veuillez cocher les réponses appropriées)

	sans objet	augmentation	stabilité	diminution	ne sais pas	
- professeurs réguliers avec permanence	( )7	( )1	( )2	( )3	( )8	45
- professeurs réguliers sans permanence	( )7	( )1	( )2	( )3	( )8	46
- professeurs non-réguliers (invités, substituts...)	( )7	( )1	( )2	( )3	( )8	47
- chargés de cours	( )7	( )1	( )2	( )3	( )8	48
- chercheurs	( )7	( )1	( )2	( )3	( )8	49
- professionnels non-enseignants (agents de recherche...)	( )7	( )1	( )2	( )3	( )8	50
- personnel de soutien régulier (toutes catégories)	( )7	( )1	( )2	( )3	( )8	51
- personnel surnuméraire	( )7	( )1	( )2	( )3	( )8	52
- auxiliaire de recherche, d'enseignement, etc. (étudiants toutes catégories)	( )7	( )1	( )2	( )3	( )8	53

23- Quel est, approximativement, le pourcentage de cours offerts par votre département durant la dernière année académique (été '83, automne '83, hiver '84), qui a été assumé par des chargés de cours ou d'autres professeurs non rattachés à votre département?

- 75% et plus ( )1
- 50 à 74% ( )2
- 25 à 49% ( )3
- 10 à 24% ( )4
- 1 à 9% ( )5
- aucun ( )6

54

24- Par rapport à il y a 5 ans, est-ce que le budget de votre département, en dollars courants:

- a beaucoup augmenté? ( )1
- a un peu augmenté? ( )2
- est demeuré constant? ( )3
- a un peu diminué? ( )4
- a beaucoup diminué? ( )5

25- Laquelle des descriptions suivantes correspond le mieux au type de gestion financière faite dans votre département?

- le département n'administre pas de budget ..... ( ) 1

- le département reçoit un budget de fonctionnement qu'il répartit à son gré..... ( ) 2

- le département reçoit un budget de fonctionnement qui est assujetti à des règles d'attribution précises..... ( ) 3

- le département a la responsabilité partielle de la rémunération de ses professeurs et de son personnel. Il reçoit un budget de fonctionnement qu'il répartit à son gré..... ( ) 4

- le département a la responsabilité partielle de la rémunération de ses professeurs et de son personnel. Il reçoit un budget qui est assujetti à des règles d'attribution précises..... ( ) 5

26- Selon quel processus se prennent habituellement les décisions importantes dans votre département?

- les professeurs sont simplement informés des décisions..... ( ) 1

- les professeurs sont consultés et par la suite informés des décisions..... ( ) 2

- les professeurs participent à toutes les étapes du processus décisionnel..... ( ) 3

27- Diriez-vous que dans votre département les décisions importantes sont prises selon des processus qui sont

- surtout formels (assemblées, réunions) ..... ( ) 1
- surtout informels (contacts personnels, petits groupes)..... ( ) 2
- je ne sais pas..... ( ) 8

28- Diriez-vous que, durant les 5 dernières années, les processus décisionnels dans votre département:

- sont devenus plus centralisés vers le directeur.....( )1
- n'ont subi aucun changement.....( )2
- sont devenus plus participatifs (centrés sur une approche de co-gestion).....( )3

29- Dans votre département:

a) Quelle est la durée d'un mandat de directeur?

nombre d'années:____

b) Le directeur peut-il être nommé pour plus d'un mandat consécutif?

-oui ( )1
-non ( )2

30- Quelle est approximativement la taille de votre université ou de votre constituante dans le cas de l'Université du Québec? (Université d'affiliation si dans l'affilié)

- moins de 5,000 étudiants ( )1
- de 5,000 à 9,999 étudiants ( )2
- de 10,000 à 19,999 étudiants ( )3
- de 20,000 à 29,999 étudiants ( )4
- 30,000 étudiants et plus ( )5

31- Dans votre département quel est actuellement le pourcentage d'étudiants inscrits:

- à temps plein? ____%
- à temps partiel? ____%

32- Au cours des 5 dernières années, est-ce que le pourcentage d'étudiants à temps partiel dans votre département:

- a beaucoup augmenté? ( )1
- a un peu augmenté? ( )2
- est demeuré constant? ( )3
- a un peu diminué? ( )4
- a beaucoup diminué? ( )5

33- Diriez-vous qu'au cours des 5 dernières années le niveau de formation des nouveaux étudiants admis aux programmes du département:

- a beaucoup augmenté? ( )1
- a un peu augmenté? ( )2
- est demeuré constant? ( )3
- a un peu diminué? ( )4
- a beaucoup diminué? ( )5

PARTIE III
Stratégies du département

34- Par rapport aux autres départements ou unités de votre université, diriez-vous que, de façon générale, les coupures subies par votre département ont été:

- beaucoup plus importantes ( )1
- plus importantes ( )2
- égales ( )3
- moins importantes ( )4
- beaucoup moins importantes ( )5

35- Parmi les énoncés suivants, lequel décrit-il le mieux la réaction générale de votre département à l'austérité dans les universités au Québec depuis environ 5 ans?
(Indiquer une seule réponse s.v.p.)

Mon département a:

- ajouté de nouvelles activités aux activités courantes..... ( )1
- remplacé certaines des activités courantes par des nouvelles activités..... ( )2
- réduit le nombre des activités courantes ..... ( )3
- poursuivi ses activités comme d'habitude sans changements importants..... ( )4

16- Dans quelle mesure les éléments suivants représentent-ils des contraintes pour l'action des universités en contexte d'austérité financière? (répondre à chaque item s.v.p.)

	Contrainte... importante	peu importante	aucune
- les structures décisionnelles dans les universités	( )1	( )2	( )3
- le manque de ressources financières des universités	( )1	( )2	( )3
- le contrôle exercé par le gouvernement sur les universités	( )1	( )2	( )3
- autre (spécifiez s.v.p.) _____	( )1	( )2	( )3

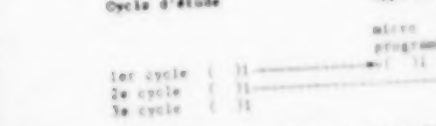
17- Au cours des 5 dernières années, votre département a-t-il: (répondre à chaque item s.v.p.)

	oui	non	je ne sais pas
- modifié substantiellement certains de ses programmes?	( )1	( )2	( )8
- aboli certains de ses programmes?	( )1	( )2	( )8
- créé de nouveaux programmes?	( )1	( )2	( )8
- fusionné certains de ses programmes?	( )1	( )2	( )8

38.- Si votre département a **modifié** un ou certains de ses programmes, veuillez en indiquer le cycle et le type de programme modifié.

Cycle d'étude

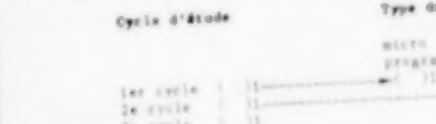
Type de programme



39.- Si votre département a **aboli** un ou certains de ses programmes, veuillez en indiquer le cycle et le type.

Cycle d'étude

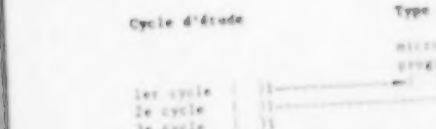
Type de programme



40.- Si votre département a **créé** un ou certains programmes, veuillez en indiquer le cycle et le type ?

Cycle d'étude

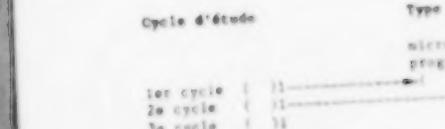
Type de programme



41.- Si votre département a **fusionné** un ou certains de ses programmes, veuillez en indiquer le cycle et le type ?

Cycle d'étude

Type de programme



42- Si votre département **a apporté des changements** à un ou certains programmes depuis 5 ans, quelle a été, globalement, l'importance des facteurs suivants dans la décision d'apporter ces changements? (répondre à chacun des items)

	important	peu import.	pas import.	
- l'évolution des connaissances dans le domaine d'expertise du département	( )1	( )2	( )3	51
- les politiques gouvernementales reliées au domaine d'expertise du département	( )1	( )2	( )3	52
- les politiques de l'université (nouveaux objectifs, nouvelles priorités...)	( )1	( )2	( )3	53
- les nouvelles exigences du marché du travail	( )1	( )2	( )3	54
- les besoins des clientèles nouvelles (non-traditionnelles)	( )1	( )2	( )3	55
- changement dans le ratio professeurs étudiants	( )1	( )2	( )3	56
- autre (spécifier s.v.p.) _____	( )1	( )2	( )3	57

43- Si votre département **a apporté des changements** dans certains programmes durant les 5 dernières années, veuillez indiquer dans quelle mesure ces changements ont eu les **conséquences** suivantes. **Ces changements ont:**

	beaucoup	un peu	pas du tout	ne sais pas	
- orienté la formation dispensée vers une formation plus générale	( )1	( )2	( )3	( )8	58
- orienté la formation dispensée vers une formation plus spécialisée	( )1	( )2	( )3	( )8	59
- rendu le département plus sensible aux réalités économiques et politiques	( )1	( )2	( )3	( )8	60
- rendu plus facile le recrutement d'étudiants	( )1	( )2	( )3	( )8	61
- nécessité le perfectionnement ou le recyclage de certains professeurs	( )1	( )2	( )3	( )8	62

44- Veuillez indiquer si, au cours des 5 dernières années, votre département a utilisé les mesures suivantes comme moyen d'adaptation au contexte d'austérité? (veuillez répondre à chacun des items s.v.p.)

Pour chaque réponse affirmative, s.v.p. indiquer, dans la colonne de droite, son efficacité, c'est-à-dire à quel point la mesure a permi d'atteindre le but qu'elle visait.

	utilisation non	utilisation oui	efficacité grande	efficacité moyenne	efficacité faible	
a- l'assouplissement des critères d'admission	( )1	( )2 →	( )1	( )2	( )3	11 12
b- modification à la hausse du seuil de contingentement	( )1	( )2 →	( )1	( )2	( )3	13 14
c- modification à la baisse du seuil de contingentement	( )1	( )2 →	( )1	( )2	( )3	15 16
d- accessibilité plus grande des clientèles à demi-temps ou à temps partiel, à des programmes qui leurs étaient inaccessibles antérieurement	( )1	( )2 →	( )1	( )2	( )3	17 18
e- création d'horaires de cours plus flexibles	( )1	( )2 →	( )1	( )2	( )3	19 20
f- offre de cours hors-campus	( )1	( )2 →	( )1	( )2	( )3	21 22
g- offre de cours pendant l'été	( )1	( )2 →	( )1	( )2	( )3	23 24
h- augmentation de la promotion des programmes (publicité etc.)	( )1	( )2 →	( )1	( )2	( )3	25 26
i- recrutement de clientèles non-traditionnelles au département	( )1	( )2 →	( )1	( )2	( )3	27 28
j- développement d'activités lucratives pour le département	( )1	( )2 →	( )1	( )2	( )3	29 30
k- instauration de mesures pour augmenter les fonds de recherche	( )1	( )2 →	( )1	( )2	( )3	31 32

	utilisation		efficacité		
	non	oui	grande	moyenne	faible
1- élaboration de stratégies pour augmenter les commandites et contrats de recherche					
2- augmentation du temps et des ressources consacrés à la prévention et à la défense des diverses et demandes du département					
3- utilisation des surplus budgétaires accumulés du département					
4- utilisation des fonds de recherche pour le fonctionnement					
5- création de déficits temporaires					
6- augmentation des coûts des administratifs					
7- diminution du nombre de cours offerts à l'horaire					
8- augmentation du nombre requis d'inscriptions pour offrir un cours					
9- augmentation de la taille moyenne des groupes-cours					
10- augmentation du nombre de cours pré-requis					
11- augmentation du nombre de cours préparatoires					
12- augmentation du nombre de cours complémentaires					
13- marketing de certains de vos cours dans d'autres départements de l'université					

	utilisation		efficacité			
	non	oui	grande	[illegible]	[illegible]	
y- prêts de service de professeurs	[illegible]	[illegible]	→ [illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
z- augmentation de la charge d'enseignement des professeurs	[illegible]	[illegible]	→ [illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
aa- encouragement à développer de nouveaux champs d'expertise chez les professeurs	[illegible]	[illegible]	→ [illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
bb- autre (spécifier) ______	[illegible]	[illegible]	→ [illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

45- Au cours des [illegible] dernières années, quelle a été, au niveau de votre département, l'ampleur des réductions dans:

	ne s'applique pas	forte réduction	faible réduction	aucune réduction	
- les services liés à l'enseignement (excluant secrétariat).............	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
- les frais de déplacement et de représentation......	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
- le matériel (photocopies, cassettes...)...........	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
- les services aux professeurs (téléphone, courrier...).............	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
- les services liés à la recherche (excluant secrétariat)...........	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
- les services de secrétariat (dactylographie de rapports, accueil aux étudiants...)...........	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
- autres (spécifier) ______	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

PARTIE IV
Conséquences

Cette section porte sur certaines conséquences possibles des politiques et stratégies mises en oeuvre dans les universités en réponse aux contraintes des cinq dernières années.

16- Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes personnellement en accord ou en désaccord avec chacun des énoncés suivants en encerclant le chiffre approprié.

1= complètement d'accord
2= d'accord
3= en désaccord
4= complètement en désaccord
7= ne s'applique pas
8= ne sais pas

a- Dans l'ensemble, les mesures prises par l'université pour rationnaliser l'allocation des ressources sont justifiées 1 2 3 4 7 8 11

b- proportionnellement, mon département a été plus touché par les coupures que les autres départements 1 2 3 4 7 8 12

c- les mesures prises à l'université ont contribué à réduire la qualité de certains programmes dans mon département 1 2 3 4 7 8 13

d- les politiques et mesures élaborées par l'université l'ont été dans une perspective visant le moyen et le long terme plutôt que le court terme 1 2 3 4 7 8 14

e- les professeurs sont de moins en moins prêts à assumer la tâche de directeur de département et/ou d'autres tâches administratives 1 2 3 4 7 8 15

f- la participation des professeurs à la vie départementale a augmenté 1 2 3 7 8 16

g- les politiques actuelles de gestion de personnel restreignent la capacité d'assurer une relève compétente 1 2 3 4 7 8 17

h- les règles d'obtention de la permanence et de promotion sont appliquées plus sévèrement qu'auparavant 1 2 3 4 7 8 18

1= complètement d'accord
2= d'accord
3= en désaccord
4= complètement en désaccord
7= ne s'applique pas
8= ne sais pas

i- j'ai dû préparer plusieurs cours en dehors de mon champs d'expertise	1 2 3 4 7 8	(h)
j- la taille des groupes étudiants a beaucoup augmenté dans l'ensemble de mes cours	1 2 3 4 7 8	(i)
k- la motivation aux études des nouveaux étudiants admis dans nos programmes s'est détériorée depuis 5 ans	1 2 3 4 7 8	(j)
l- je dois consacrer beaucoup plus de temps qu'auparavant à la préparation de mes cours	1 2 3 4 7 8	(k)
m- l'encadrement des étudiants gruge de plus en plus le temps que je consacrais à mes autres activités de professeur	1 2 3 4 7 8	(l)
n- l'état actuel des ressources du département ne permet plus le développement de matériel pédagogique approprié	1 2 3 4 7 8	(m)
o- par rapport à il y a cinq ans, je consacre plus de temps aux tâches reliées à l'enseignement	1 2 3 4 7 8	(n)
p- par rapport à il y a cinq ans, je consacre plus de temps aux tâches reliées à la recherche	1 2 3 4 7 8	(o)
q- par rapport à il y a cinq ans, je consacre plus de temps à des tâches administratives	1 2 3 4 7 8	(p)
r- dans l'ensemble le nombre d'heures consacrées à mes fonctions a augmenté depuis 5 ans.	1 2 3 4 7 8	(q)

47- Veuillez exprimer ici votre opinion sur les conséquen[illegible] générales des politiques élaborées et stratégies mises en oeuvre, par votre université ou votre département en réponse aux diverses contraintes des 5 dernières années:

48- Diriez-vous que durant les 5 dernières années, le climat général de travail de votre département:

- s'est beaucoup amélioré ( )1
- s'est un peu amélioré ( )2
- est demeuré inchangé ( )3
- s'est un peu détérioré ( )4
- s'est beaucoup détérioré ( )5

PARTIE V
Prospective

Les propositions qui suivent concernent vos perceptions de certaines dimensions de la situation des universités.

47- Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec chacune des propositions suivantes en encerclant le chiffre approprié.

1= complètement d'accord
2= d'accord
3= en désaccord
4= complètement en désaccord

a- Malgré l'aveugle financier que représente la politique d'accessibilité universelle, l'université devrait être plus sélective dans le choix des étudiants — 1 2 3 4 — 47a

b- L'université devrait prendre les mesures nécessaires pour protéger les départements moins viables — 1 2 3 4 — 47b

c- L'université devrait impliquer le plus de participants possible dans les processus décisionnels — 1 2 3 4 — 47c

d- L'université devrait chercher à augmenter la portion non-gouvernementale du financement de ses activités — 1 2 3 4 — 47d

e- La multiplication des programmes courts de 1er cycle (certificats, micro programmes,etc.) aura un impact négatif sur la fonction recherche de l'université — 1 2 3 4 — 47e

f- L'université devrait en priorité former des étudiants à des professions pour lesquelles des postes existent sur le marché du travail québécois — 1 2 3 4 — 47f

g- Le développement du réseau universitaire n'est pas possible sans une répartition des domaines de spécialisation entre les universités — 1 2 3 4 — 47g

h- Il est primordial que l'université se fixe comme tâche de réduire le retard de la société québécoise face à l'innovation technologique 1 2 3 4 [ ]

i- L'université doit suivre les priorités de développement du gouvernement en matière d'éducation supérieure 1 2 3 4 [ ]

j- Il est essentiel que l'université décentralise davantage les pouvoirs au niveau du département 1 2 3 4 [ ]

k- Il est indispensable d'augmenter la mobilité du corps professoral, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'université 1 2 3 4 [ ]

l- L'enseignement universitaire doit de plus en plus se développer en s'inspirant des modèles de programmes conjoints (gérés par plus d'un département, d'une faculté ou d'une université) 1 2 3 4 [ ]

m- Les problèmes dans le secteur de l'éducation compromettent plus que jamais la qualité de l'éducation supérieure 1 2 3 4 [ ]

n- Dans un avenir prévisible, même les professeurs permanents pourront perdre leur emploi. 1 2 3 4 [ ]

o- Le contexte de restriction budgétaire dans les universités québécoises comporte des opportunités dont peuvent se saisir les universités 1 2 3 4 [ ]

50- Veuillez formuler ici toute remarque ou tout commentaire que vous désirez faire valoir concernant l'avenir de l'enseignement universitaire ou du système universitaire en général:

_____

_____

_____

_____

MERCI DE VOTRE COLLABORATION

S.V.P. retourner ce questionnaire dans l'enveloppe adressée et affranchie à cette fin

Annexe I I

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

LA GESTION UNIVERSITAIRE AU CEGEP

EN PERIODE D'AUSTERITE: STRATEGIES ET CONSEQUENCES

Un questionnaire à l'intention des
professeures d'université

Dans ce questionnaire le terme département s'applique aux unités administratives qui gèrent soit des ressources humaines et financières soit des programmes ou les deux. Le terme département inclut donc faculté non-départementalisée, section, école, institut, famille...

Votre collaboration est essentielle à la réussite de cette recherche. Nous vous invitons donc à compléter promptement ce questionnaire et à le retourner dans l'enveloppe affranchie à cette fin. Les chercheurs s'engagent à assurer l'anonymat des répondants et à garantir, dans toute publication résultant de cette étude, la confidentialité des renseignements obtenus.

ESPACE RÉSERVÉ

1 2 3 4

5 6 7 8

9 10

PARTIE I
Renseignements généraux

1- Quel est votre sexe?

- féminin ( )1
- masculin ( )2

11

2- Quel est votre âge?

_____ ans

12 13

3- Quel est le diplôme académique le plus élevé que vous détenez?

- baccalauréat ( )1
- maîtrise ( )2
- doctorat ( )3
- autre (s.v.p. spécifier) _____ ( )4

14

4- Dans votre milieu êtes-vous perçu comme appartenant surtout au groupe:

- anglophone ( )1
- francophone ( )2
- autre groupe ( )3

15

5- Si vous êtes né(e) à l'extérieur du Québec depuis combien d'années êtes-vous au Québec?

- nombre d'années:_____

16 17

- je suis né(e) au Québec ( )1

18

6- Pendant combien d'années avez-vous enseigné au niveau universitaire?

- comme chargé de cours: _____(nombre d'années)

19 20

- comme professeur régulier: _____(nombre d'années)

21 22

7.- Depuis combien d'années enseignez-vous à l'université où vous êtes actuellement?

en tant que chargé de cours: _____ (nombre d'années) 23 24

en tant que professeur régulier: _____ (nombre d'années) 25 26

8.- Votre diplôme académique le plus élevé a-t-il été obtenu:

- à l'université où vous êtes actuellement [ ]1
- dans une université québécoise autre que celle où vous êtes actuellement [ ]2
- dans une université canadienne à l'extérieur du Québec [ ]3
- dans une université des Etats-Unis [ ]4
- dans une université européenne [ ]5
- autre (spécifiez s.v.p.) _____ [ ]6

27

9.- La langue parlée dans votre milieu de travail est-elle :

- le français exclusivement [ ]1
- surtout le français [ ]2
- l'anglais exclusivement [ ]3
- surtout l'anglais [ ]4
- le français et l'anglais également [ ]5

28

10.- Avez-vous, au cours de votre carrière universitaire, occupé un poste administratif dans une université?

- oui [ ]1
- non [ ]2

29

11.- Avez-vous, au cours de votre carrière universitaire, occupé un poste de direction dans des sociétés ou organismes para-universitaires (syndicats, associations professionnelles, sociétés ...)?

- oui [ ]1
- non [ ]2

30

12- Avez-vous, à un moment de votre carrière occupé un poste de gestionnaire ou d'administrateur dans un organisme non-relié à une université?

- oui ( )1
- non ( )2

13- A combien d'étudiants au... vous enseigné au cours de la dernière année universitaire à l'intérieur de votre charge régulière de cours? (été '83, automne '83, hiver '84)

- moins de 50 ( )1
- entre 51 à 100 ( )2
- entre 101 à 200 ( )3
- plus de 200 ( )4

14- Combien de cours comportait votre charge régulière d'enseignement pendant la dernière année universitaire? (été '83, automne '83, hiver'84)

nombre de cours:_____

15- A combien de crédits ce nombre de cours (réf. question 14) correspond-t-il?

nombre de crédits:_____

16- Quel pourcentage de votre charge régulière d'enseignement avez-vous donné:

au 1er cycle? ____%

au 2e et 3e cycle? ____%

PARTIE II
Description de votre département

17- Votre département existe-t-il depuis:

- moins de 5 ans ( )1
- 6 - 9 ans ( )2
- 10 - 19 ans ( )3
- 20 ans et plus ( )4

18. A quel domaine d'étude appartient votre département?
(veuillez nous référer à la liste ci-dessous et
inscrire le numéro correspondant ici)

- domaine d'étude (_____)

LISTE DES DOMAINES D'ETUDE

01 Education:

Education (toutes spécialisations)

02 Beaux-arts et arts appliqués:

Musique
Histoire de l'art
Autres

03 Humanités:

Journalisme
Etudes classiques
Histoire
Bibliothéconomie
Anglais
Français
Autres langue modernes
Philosophie
Religion-théologie
Autres

04 Sciences sociales:

Anthropologie
Etudes régionales
Administration des affaires (commerce, etc.)
Economie
Géographie
Droit
Etudes de l'environnement humain
Science politique
Psychologie
Service social
Sociologie
Autres

05 Sciences agricoles et biologiques:

Agriculture
Biochimie
Biologie
Botanique
Sciences diététiques
Médecine vétérinaire
Zoologie
Autres

06 Génie et sciences appliqués:

Architecture
Génie
Foresterie
Autres

07 Professions de la santé

Etudes et recherche en art dentaire
Etudes et recherche en médecine
Sciences infirmières
Pharmacie
Autres
Réhabilitation

08 Mathématiques et sciences physiques:

Chimie
Informatique
Géologie
Mathématique
Physique
Autres

19- En termes du nombre d'étudiants et par rapport aux autres départements dans votre université, diriez-vous que votre département est:

- très gros ( )1
- gros ( )2
- moyen ( )3
- petit ( )4
- très petit ( )5
- incapable d'évaluer ( )8

46

20- Quel est approximativement le nombre total (équivalent temps plein) d'étudiants dans votre département?
(Répondre au meilleur de votre connaissance)

nombre d'étudiants: _____

47 48 49 50

21- En vue de quels diplômes votre département offre-t-il une préparation? (cochez les cases appropriées)

1er CYCLE
- micro programme ( )1 — 51
- certificat ( )1 — 52
- baccalauréat ( )1 — 53

2ième CYCLE
- certificat ( )1 — 54
- maîtrise professionnelle ( )1 — 55
- maîtrise de recherche (M.A.) ( )1 — 56

3ième CYCLE
- doctorat professionnel ( )1 — 57
- Ph.D. ( )1 — 58

Autres (spécifier)_____ ( )1 — 59

22- Combien y avait-il de professeurs réguliers dans votre département durant la dernière année académique (1983-1984)? (inclure les professeurs en congé)

nombre de professeurs:_____

60 61 62

23- Par rapport à il y a 5 ans, ce nombre de professeurs représente-t-il:

- une grande diminution ( )1
- une petite diminution ( )2
- une stabilité ( )3
- une petite augmentation ( )4
- une grande augmentation ( )5

63

24- Laquelle des descriptions suivantes correspond le mieux au type de gestion financière faite dans votre département?

- le département n'administre pas de budget.....( )1

- le département reçoit un budget de fonctionnement qu'il répartit à son gré.....( )2

- le département reçoit un budget de fonctionnement qui est assujetti à des règles d'attribution précises....( )3

64

- le département a la responsabilité partielle de la rémunération de ses professeurs et de son personnel. Il reçoit un budget de fonctionnement qu'il répartit à son gré.....( )4

- le département a la responsabilité partielle de la rémunération de ses professeurs et de son personnel. Il reçoit un budget qui est assujetti à des règles d'attribution précises.....( )5

25- Selon quel processus se prennent habituellement les décisions importantes dans votre département?

- les professeurs sont simplement informés des décisions.....( )1

- les professeurs sont consultés et par la suite informés des décisions.....( )2

65

- les professeurs participent à toutes les étapes du processus décisionnel.....( )3

26- Diriez-vous que dans votre département les décisions importantes sont prises selon des processus qui sont:

- surtout formels (assemblées, réunions).....( )1
- surtout informels (contacts personnels, petits groupes...).....( )2
- je ne sais pas.....( )8

66

27- Diriez-vous que, durant les 5 dernières années, les processus décisionnels dans votre département:

- sont devenus plus centralisés vers le directeur ( )1
- n'ont subi aucun changement ( )2
- sont devenus plus participatifs (centrés sur une approche de co-gestion) ( )3

67

28- Dans votre département quel est actuellement le pourcentage d'étudiants inscrits:

- à temps plein? ____% 68 69 70
- à temps partiel? ___% 71 72 73

29- Au cours des 5 dernières années est-ce que le pourcentage d'étudiants à temps partiel dans votre département:

- a beaucoup augmenté? ( )1
- a un peu augmenté? ( )2
- est demeuré stable? ( )3
- a un peu diminué? ( )4
- a beaucoup diminué? ( )5

74

30- Diriez-vous qu'au cours des 5 dernières années le niveau de formation des nouveaux étudiants admis aux programmes du département :

- a beaucoup augmenté? ( )1
- a un peu augmenté? ( )2
- est demeuré stable? ( )3
- a un peu diminué? ( )4
- a beaucoup diminué? ( )5

75

31- Parmi les énoncés suivants, lequel décrit-il le mieux la réaction générale de votre département à l'austérité dans les universités au Québec depuis environ 5 ans?
(Indiquer une seule réponse s.v.p.)

Mon département a:

- ajouté de nouvelles activités aux activités courantes..... ( )1
- remplacé certaines des activités courantes par des nouvelles activités..... ( )2
- réduit le nombre des activités courantes..... ( )3
- poursuivi ses activités comme d'habitude sans changements importants..... ( )4

32- Au cours des 5 dernières années, votre département a-t-il: (répondre à chaque item s.v.p.)

	oui	non	je ne sais pas	
- modifié substantiellement certains de ses programmes?	( )1	( )2	( )8	12
- aboli certains de ses programmes?	( )1	( )2	( )8	13
- créé de nouveaux programmes?	( )1	( )2	( )8	14
- fusionné certains de ses programmes?	( )1	( )2	( )8	15

33- Au cours des 5 dernières années, votre département a-t-il utilisé l'une ou l'autre des stratégies suivantes:

	oui	non	je ne sais pas	
a) pris des nouvelles mesures pour recruter des clientèles étudiantes	( )1	( )2	( )8	10
b) cherché de nouvelles sources de financement	( )1	( )2	( )8	11
c) augmenté les contrôles administratifs	( )1	( )2	( )8	12

34- Au cours des 5 dernières années quel a été, au niveau de votre département l'ampleur des réductions dans:

	ne s'applique pas	forte réduction	faible réduction	aucune réduction	
- les services liés à l'enseignement (excluant secrétariat).....	( )7	( )1	( )2	( )3	19
- les frais de déplacement et de représentation.....	( )7	( )1	( )2	( )3	20
- le matériel (photocopies, cassettes...).....	( )7	( )1	( )2	( )3	21
- les services aux professeurs (téléphone, courrier...).....	( )7	( )1	( )2	( )3	22
- les services liés à la recherche (excluant secrétariat).....	( )7	( )1	( )2	( )3	23
- les services de secrétariat (dactylographie de rapports, accueil aux étudiants...).....	( )7	( )1	( )2	( )3	24
- autres (spécifier) _____	( )7	( )1	( )2	( )3	25

PARTIE III
Conséquences

Cette section porte sur certaines conséquences possibles des politiques et stratégies mises en oeuvre dans les universités en réponse aux contraintes des cinq dernières années.

35- Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes **personnellement** en accord ou en désaccord avec **chacun** des énoncés suivants en encerclant le chiffre approprié.

1= complètement d'accord
2= d'accord
3= en désaccord
4= complètement en désaccord
7= ne s'applique pas
8= ne sais pas

a- dans l'ensemble, les mesures prises par l'université pour rationaliser l'allocation des ressources sont justifiées	1 2 3 4 7 8	26
b- proportionnellement, mon département a été plus touché par les coupures que les autres départements	1 2 3 4 7 8	27
c- les mesures prises à l'université ont contribué à réduire la qualité de certains programmes dans mon département	1 2 3 4 7 8	28
d- les politiques et mesures élaborées par l'université l'ont été dans une perspective visant le moyen et le long terme plutôt que le court terme	1 2 3 4 7 8	29
e- les professeurs sont de moins en moins prêts à assumer la tâche de directeur de département et/ou d'autres tâches administratives	1 2 3 4 7 8	30
f- la participation des professeurs à la vie départementale a augmenté	1 2 3 4 7 8	31
g- les politiques actuelles de gestion du personnel restreignent la capacité d'assurer une relève compétente	1 2 3 4 7 8	32
h- les règles d'obtention de la permanence et de promotion sont appliquées plus sévèrement qu'auparavant	1 2 3 4 7 8	33

1= complètement d'accord
2= d'accord
3= en désaccord
4= complètement en désaccord
7= ne s'applique pas
8= ne sais pas

i- j'ai dû préparer plusieurs cours en dehors de mon champs d'expertise 1 2 3 4 7 8 34

j- la taille des groupes étudiants a beaucoup augmenté dans l'ensemble de mes cours 1 2 3 4 7 8 35

k- la motivation aux études des nouveaux étudiants admis dans nos programmes s'est détériorée depuis 5 ans 1 2 3 4 7 8 36

l- je dois consacrer beaucoup plus de temps qu'auparavant à la préparation de mes cours 1 2 3 4 7 8 37

m- l'encadrement des étudiants gruge de plus en plus le temps que je consacrais à mes autres activités de professeur 1 2 3 4 7 8 38

n- l'état actuel des ressources du département ne permet plus le développement de matériel pédagogique approprié 1 2 3 4 7 8 39

o- par rapport à il y a cinq ans, je consacre plus de temps aux tâches reliées à l'enseignement 1 2 3 4 7 8 40

p- par rapport à il y a cinq ans, je consacre plus de temps aux tâches reliées à la recherche 1 2 3 4 7 8 41

q- par rapport à il y a cinq ans, je consacre plus de temps à des tâches administratives 1 2 3 4 7 8 42

r- dans l'ensemble le nombre d'heures consacrées à mes fonctions a augmenté depuis 5 ans. 1 2 3 4 7 8 43

20.- Au cours des cinq dernières années, diriez-vous que votre rendement:

- a beaucoup augmenté ( )1
- a un peu augmenté ( )2
- est demeuré stable ( )3
- a un peu diminué ( )4
- a beaucoup diminué ( )5

44

37- Les coupures dans les services suivants ont-elles affecté votre rendement :

	beaucoup	un peu	pas du tout	ne s'applique pas	
- bibliothèque	( )1	( )2	( )3	( )7	45
- audio-visuel	( )1	( )2	( )3	( )7	46
- entretien des bâtiments	( )1	( )2	( )3	( )7	47
- informatique	( )1	( )2	( )3	( )7	48
- secrétariat	( )1	( )2	( )3	( )7	49

38- Au cours des 5 dernières années le climat général de travail de votre département :

- s'est beaucoup amélioré ( )1
- s'est un peu amélioré ( )2
- est demeuré inchangé ( )3
- s'est un peu détérioré ( )4
- s'est beaucoup détérioré ( )5

50

39- Veuillez indiquer votre degré de satisfaction par rapport à chacune des dimensions suivantes de votre travail en encerclant le chiffre approprié :

1= très satisfait
2= satisfait
3= ni satisfait ni insatisfait
4= insatisfait
5= très insatisfait

- la somme de travail exigé en enseignement	1	2	3	4	5	51
- la somme de travail exigé en recherche	1	2	3	4	5	52
- la somme de travail exigé en tâches administratives	1	2	3	4	5	53
- le salaire	1	2	3	4	5	54
- les possibilités de promotion	1	2	3	4	5	55

suite question 39

1= très satisfait
2= satisfait
3= ni satisfait ni insatisfait
4= insatisfait
5= très insatisfait

- la sécurité d'emploi	1	2	3	4	5	56
- les conditions générales de travail	1	2	3	4	5	57
- le mode de gestion du département	1	2	3	4	5	58
- l'image de votre profession dans la société	1	2	3	4	5	59
- l'infrastructure fournie par le département pour vous assister dans vos fonctions pédagogiques	1	2	3	4	5	60
- la relation pédagogique avec les étudiants	1	2	3	4	5	61
- autres (spécifier)_____	1	2	3	4	5	62

40- Estimez-vous qu'au cours des 5 dernières années votre satisfaction globale par rapport à votre travail:

- a beaucoup augmenté? ( )1
- a un peu augmenté? ( )2
- est demeuré stable? ( )3 — 63
- a un peu diminué? ( )4
- a beaucoup diminué? ( )5

41- Estimez-vous qu'au cours des 5 dernières années votre degré d'engagement dans votre travail:

- a beaucoup augmenté? ( )1
- a un peu augmenté? ( )2
- est demeuré stable? ( )3 — 64
- a un peu diminué? ( )4
- a beaucoup diminué? ( )5

42- Si vous considérez l'ensemble des aspects de votre travail, estimez-vous que vous êtes présentement:

- tout à fait insatisfait ( )1
- insatisfait ( )2
- ni satisfait ni insatisfait ( )3 — 65
- satisfait ( )4
- tout à fait satisfait ( )5

43- Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes **personnellement** en accord ou en désaccord avec chacune des propositions suivantes: (encercler le chiffre qui correspond le mieux à votre perception)

1= complètement d'accord
2= d'accord
3= en désaccord
4= complètement en désaccord
7= ne s'applique pas
8= ne sais pas

a)	les changements dans mon milieu de travail, m'ont poussé à être plus innovateur	1	2	3	4	7	8	— 11
b)	j'ai autant qu'avant le sentiment de pouvoir mettre en valeur mes capacités intellectuelles	1	2	3	4	7	8	— 12
c)	dans l'accomplissement de ma tâche, il est plus difficile qu'auparavant de concevoir et réaliser des projets personnels	1	2	3	4	7	8	— 13
d)	les professeurs cherchent plus à promouvoir leurs intérêts personnels qu'à répondre aux besoins du département	1	2	3	4	7	8	— 14
e)	dans mon département les professeurs ont plus tendance à travailler en équipe qu'auparavant	1	2	3	4	7	8	— 15
f)	malgré les contraintes actuelles, je demeure optimiste quant à l'avenir de mon département	1	2	3	4	7	8	— 16
g)	je peux autant qu'auparavant influencer ce qui se fait dans mon département	1	2	3	4	7	8	— 17
h)	je suis de plus en plus pessimiste quant à l'avenir de la profession que j'exerce	1	2	3	4	7	8	— 18
i)	si j'avais le choix, compte tenu des difficultés actuelles, je quitterais l'enseignement universitaire	1	2	3	4	7	8	— 19

PARTIE V
Prospective

Les propositions qui suivent concernent vos perceptions de certaines dimensions de la situation des universités.

46- Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec chacune des propositions suivantes en encerclant le chiffre approprié.

1= complètement d'accord
2= d'accord
3= en désaccord
4= complètement en désaccord

a- Malgré l'avantage financier que représente la politique d'accessibilité universelle, l'université devrait être plus sélective dans le choix des étudiants — 1 2 3 4 — 20

b- L'université devrait prendre les mesures nécessaires pour protéger les départements moins viables — 1 2 3 4 — 21

c- L'université devrait impliquer le plus de participants possible dans les processus décisionnels — 1 2 3 4 — 22

d- L'université devrait chercher à augmenter la portion non-gouvernementale du financement de ses activités — 1 2 3 4 — 23

e- La multiplication des programmes courts de 1er cycle, (certificats, micro-programmes,etc.) aura un impact négatif sur la fonction recherche de l'université — 1 2 3 4 — 24

f- L'université devrait en priorité former des étudiants à des professions pour lesquelles des besoins existent sur le marché du travail québécois — 1 2 3 4 — 25

g- Le développement du réseau universitaire n'est pas possible sans une répartition des domaines de spécialisation entre les universités — 1 2 3 4 — 26

h- Il est primordial que l'université se fixe comme tâche de réduire le retard de la société québécoise face à l'innovation technologique — 1 2 3 4 — 27

1= complètement d'accord
2= d'accord
3= en désaccord
4= complètement en désaccord

i- L'université doit suivre les priorités de développement du gouvernement en matière d'éducation supérieure	1	2	3	4	— 28
j- Il est essentiel que l'université décentralise davantage les pouvoirs au niveau du département	1	2	3	4	— 29
k- Il est indispensable d'augmenter la mobilité du corps professoral, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'université	1	2	3	4	— 30
l- L'enseignement universitaire doit de plus en plus se développer en s'inspirant des modèles de programmes conjoints (gérés par plus d'un département, d'une faculté ou d'une université)	1	2	3	4	— 31
m- Les problèmes dans le secteur de l'éducation compromettent plus que jamais la qualité de l'éducation supérieure	1	2	3	4	— 32
n- Dans un avenir prévisible, même les professeurs permanents pourront perdre leur emploi.	1	2	3	4	— 33
o- le contexte de restriction budgétaire dans les universités québécoises comporte des opportunités dont peuvent se saisir les universités	1	2	3	4	— 34

45- Veuillez formuler ici toute remarque ou tout commentaire que vous désirez faire valoir concernant l'avenir de l'enseignement universitaire ou du système universitaire en général:

_____ — 35

_____

_____

_____

MERCI DE VOTRE COLLABORATION

S.V.P. retourner ce questionnaire dans l'enveloppe adressée et affranchie à cette fin

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
VICE-DÉCANAT À LA RECHERCHE

Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation visent principalement la diffusion de travaux de recherche réalisés par les professeurs, les étudiants et les équipes de recherche de la Faculté.

Un des intérêts des Publications réside dans le fait qu'elles constituent un lieu unique de diffusion de travaux de différents genres qui ne peuvent pas facilement être publiés soit chez un éditeur à cause de leur caractère spécialisé, soit dans des revues savantes à cause de leur dimension trop considérable. Les ouvrages parus dans les Publications se regroupent en quatre collections différentes : Rapports de recherche, Revue Repères, Actes de Colloque et Prix Jeanne-Grégoire.

RAPPORTS DE RECHERCHE

Cette collection comprend des rapports de recherche, subventionnée ou non, qui se présentent en général sous la forme de monographie. Les rapports peuvent présenter les résultats finaux d'une recherche ou encore le texte préliminaire d'un rapport final. Le nombre de pages considérable alloué à ces rapports permet de fournir une étude approfondie des questions traitées.

ALLAIRE, Carole; BRUNELLE, Louise et PELLETIER, Guy (1985). Nouveau-Départ: un bilan. Rapport de recherche no 012, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 312 pages.

Épuisé - 14,00$

ARCHAMBAULT, Jean; BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1984). Directions d'école et enseignants face au stress: le rôle du climat organisationnel dans l'anxiété. Rapport de recherche no 011, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 68 pages.

Réimpression - 3,00$

BARRET, Gisèle (1986). Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation. Rapport de recherche no 025, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

10,00$

BOURRET, André et PELLETIER, Guy (1985). Fragment d'une histoire de l'éducation au Québec. Rapport de recherche no 018, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 169 pages.

Épuisé - 7,50$

BRASSARD, André (1984). Le projet éducatif: plan d'action ou idées de l'école. Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry, 55 pages.

Épuisé - 2,50$

BRASSARD, André (1984). S'approprier la réalité de l'école: IODRE (instrument pour observer et décrire la réalité de l'école). Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry.

Épuisé

BRASSARD, André; BRUNET, Luc; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard; MARTINEAU, Georges (1986). Les rôles des directions d'école au Québec: 2ième partie. L'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle. Rapport de recherche no 021, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 268 pages.

12,00$

BRUNET, Luc; BRASSARD, André; CORRIVEAU, Lise et PEPIN, Richard (1985). **Le rôle du directeur d'école**: 1ère partie. Rapport de recherche no 017. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 165 pages.

Épuisé - 7,50$

BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1983). **Enseignants et directions d'école face à l'intégration scolaire des enfants en difficulté.** Rapport de recherche no 002. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 90 pages.

4,00$

BUTEAU, Paul-Henri et PELLETIER, Guy (1985). **Les services scolaires pour les élèves handicapés visuels... Le point de vue des parents.** Rapport de recherche no 020. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 125 pages.

Épuisé - 5,75$

CHENÉ, Adèle et PAINCHAUD, Gisèle (1986). **Vieillissement et formation reliée à l'emploi.** Rapport de recherche no 024. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal,163 pages.

8,25$

CHENÉ, Adèle (1989). **La formation et les personnes âgées. Principes et pratiques.** Rapport de recherche no 032. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 126 pages.

7,50$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1984). **Le statut sociométrique d'enfants mésadaptés socio-affectifs et en trouble d'apprentissage intégrés dans des classes ordinaires.** Rapport de recherche no 007. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.

3,50$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1985). **L'intégration des enfants mésadaptés socio-affectifs au primaire.** Rapport de recherche no 016. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 107 pages.

Réimpression - 5,00$

D'ANGLEJAN, Alison; PAINCHAUD, Gisèle et VINCENT, Diane (1982). Acquisition du français par un groupe d'immigrants asiatiques. 86 pages.

Épuisé - 4,00$

DUPONT, Chantal; LA ROCQUE, Gabriel et THIVIERGE, Renée (1985). La télévision et les jeunes. Rapport de recherche no 014, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 284 pages.

Épuisé - 13,00$

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; BOURRET, André; LAVOIE-STE-MARIE, Pierrette; ST-GERMAIN, Pierre et TRINH THI, Tuyet (1989). Le mitan de la vie et la vie professionnelle des directions d'école du Québec. Rapport de recherche no 031, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 190 pages.

11,00$

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; HAMEL, Marie-Josée; LAVOIE-STE-MARIE, Pierrette et ST-GERMAIN, Pierre (1985). Le mitan de la vie et la vie professionnelle, partie 1. Rapport de recherche no 019, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 253 pages.

Épuisé - 11,50$

DUPUIS, Philippe et DION, Jean-François (1982). La formation pratique en milieu universitaire. Rapport de recherche no 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 270 pages.

Épuisé - 12,00$

FARINE, Avidgor (1981). La perception des employeurs des liens qui existent entre la formation et l'emploi. Rapport de recherche no 2, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 137 pages.

Épuisé - 6,00$

FARINE, Avidgor (1985). Les liens entre la formation et l'emploi: l'exemple de la RFA. Rapport de recherche no 013, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 62 pages.

3,00$

FOTINAS, Constantin (1981). Le Café-École vers une libération systémique de l'acte d'apprendre. Rapport de recherche no 1. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.

Épuisé - 3,50$

GAGNON, Marc et OUELLET, Valmont (1984). De l'atelier à l'école. Une étude sur la formation des maîtres de l'enseignement professionnel. Rapport de recherche no 010. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

Épuisé - 5,50$

GAUDREAU, Jean (1983). Enquête sur les connaissances des adolescents montréalais. Rapport de recherche no 006. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

Épuisé - 5,50$

GAUDREAU, Jean (1984). L'acquisition des connaissances chez l'adolescent. Sept rapports de recherche. Rapport de recherche no 008. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 106 pages.

5,00$

GOUPIL, Georgette et COMEAU, Michelle (1983). Étude exploratoire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif. Rapport de recherche no 005. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

5,50$

HACHÉ, Jean-Baptiste et CRESPO, Manuel (1989). Avec la collaboration de Claude BOULARD. **Austérité budgétaire et gestion dans les universités québécoises: Stratégies, conséquences et prospective. Rapport de recherche: Problématique et description des variables.** Rapport de recherche no 033. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

12,00$

LEFEBVRE, André (1986). Marie-Victorin éducateur. Rapport de recherche no 026. Éditions Guérin et Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 205 pages.

9,00$

LEMOYNE, Gisèle et TRÉPANIER, Louise (1985). Connaissances et habiletés en mathématiques des élèves en adaptation scolaire. Rapport de recherche no 015, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 131 pages.

6,00$

McANDREW, Marie (1986). Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française du Québec. Préface de Claude LESSARD. Rapport de recherche no 028, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 206 pages.

10,50$

MORIN, André (1986). La recherche-action en éducation: de la pratique à la théorie. Rapport de recherche no 022, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 350 pages.

15,75$

NONNON, Pierre (1986). Laboratoire d'initiation aux sciences assisté par ordinateur. Rapport de recherche no 023, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 146 pages.

7,00$

PELLETIER, Guy (1982). Des garderies, des garderies... Rapport de recherche no 000, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.

Épuisé - 4,00$

PELLETIER, Guy (1983). Faire garder nos enfants. Rapport de recherche no 003, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 195 pages.

Épuisé - 9,00$

PELLETIER, Guy (1988). Les éducatrices et éducateurs en garderie du Québec: Orientations professionnelles et satisfaction au travail. Rapport de recherche no 030, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 223 pages.

12,15$

PELLETIER, Guy; collaboration: CRESPO, Manuel (1981). Le jeune immigrant dans le système scolaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

Épuisé - 9,50$

PELLETIER, Guy; collaboration: PONTON, Lise (1984). Une enquête auprès des travailleuses en garderies. Rapport de recherche no 009. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 170 pages.

Épuisé - 7,75$

STE-MARIE, Louis et KAHLER, David (1988). Évaluation des acquisitions en lecture et écriture durant la phase I et la phase II de la "Misyon Alfa" (Alphabétisation) en Haïti. Rapport de recherche no 029. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 180 pages.

10,50$

VAN DER MAREN, Jean-Marie (1983). Effets de stratégies de communication et d'interaction selon leurs modalités et leurs conditions d'application. Rapport de recherche no 004. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 245 pages.

Épuisé - 11,00$

REPERES - ESSAIS EN ÉDUCATION

Cette collection se présente sous la forme d'une revue comprenant des articles de fond dont la dimension varie de 50 à 80 pages. Ces articles peuvent présenter des essais sur l'éducation et ses différents aspects, des rapports de recherche plus succincts que ceux de la collection précédente, des résumés substantiels de thèses de doctorat ou de mémoires de maîtrise, des rapports préliminaires de recherche ou des rapports d'étape. La revue Repères fait paraître aussi des numéros thématiques regroupant des articles autour d'un sujet spécifique.

REPERES. Essais en éducation, no 1, (1982). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 175 pages.

Le climat organisationnel: mythe ou réalité. Luc BRUNET - Les méthodes quantitatives propres aux études longitudinales. Clément DASSA - Les systèmes d'apprentissage opérationnels (SAO). Réal LAROSE et Serge RACINE - Contribution à l'histoire de l'enseignement au primaire québécois (1949-1980). André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

5,00$

REPERES. Essais en éducation, no 2, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 161 pages.

La mémorisation de textes et les personnes handicapées sur le plan cognitif. Jacques LANGEVIN - Tests d'hypothèses d'une différence nulle d'espérances mathématiques. Georges MARTINEAU - Contexte, texte ou mémoire: de quoi dépend la compréhension d'un message? Bernadette SKA.

Épuisé - 5,00$

REPERES. Essais en éducation, no 3, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

Les structures d'accueil pour la petite enfance au Québec: continuité ou division des expériences éducatives. Raquel BETSALEL-PRESSER et Ninon DENOMMÉE-ROBITAILLE - Le portemanteau récalcitrant. Contribution à l'étude de la théorie de Gagné sur la résolution de problème. Colette DUFRESNE-TASSÉ et Jacinthe ARPIN. La pédagogie universitaire au Québec depuis le Rapport Parent: éléments d'une historique. André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

Épuisé - 5,00$

REPERES. Essais en éducation, no 4, (1984). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 134 pages.

Onze propositions et quelques considérations sur la motivation de l'étudiant adulte. Colette DUFRESNE-TASSÉ - Les principes d'une politique d'évaluation de l'apprentissage au CEGEP. Luce GOERLACH et Serge RACINE - Variation du contenu lexical de l'évaluation dans une tâche de découverte guidée gérée par ordinateur. Jean-Marie VAN DER MAREN.

5,00$

REPERES. Essais en éducation, no 5, (1985). Numéro thématique. Les alternatives aux plans expérimentaux dans la mise à l'épreuve d'hypothèses en éducation. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 121 pages.

Pour une conception de l'hypothèse et de la recherche en éducation. Jean-Marie VAN DER MAREN - À partir de l'histoire de la vérification des hypothèses: indications épistémologiques. Normand BAILLARGEON - L'entre-deux légitimations de la science à la pratique. Yves POISSON - L'entrevue clinique comme méthode de recherche en éducation. Bernadette SKA - L'étude de cas comme méthode de recherche organisationnelle en éducation. André BRASSARD - L'observation et le système du sujet. Bibiane d'ANJOU - Instruments de recherche et statut du sujet. Marie LAROCHELLE - Histoire de vie et changement paradigmatique en éducation. Gaston PINEAU - Quelques notes sur la méthodologie ancrée de la nouvelle école de Chicago. Anne LAPERRIERE - La recherche-action. Arthur GÉLINAS - Entre l'histoire et la sociologie sur les rapports école/société. La perspective constructiviste. André PETITAT - Et pourquoi pas de la recherche sans hypothèse? L'alternative 'existentielle-phénoménologique'. Thérèse LAFERRIERE.

Réimpression - 6,00$

REPERES. Essais en éducation, no 6, (1986). Numéro thématique. Restructuration scolaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 157 pages.

La répartition du pouvoir formel dans le système de l'enseignement public de 1959 à la Loi 3. André BRASSARD - Contribution à l'étude de la pensée analogique dans le cadre de la résolution de problème. Estelle CHAMBERLAND et Colette DUFRESNE-TASSÉ - Revoir la recherche en éducation: cesser de prédire pour mieux comprendre. Jean-Marie VAN DER MAREN - La réforme scolaire au Québec: un compromis. Henry MILNER.

6,00$

REPERES. Essais en éducation, no 7, (1986). Numéro thématique. Arts-expressions en pédagogie. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 135 pages.

Pour une pédagogie de l'expression. Gisèle BARRET - Vers une compréhension de l'expression créative en activités dramatiques. Diane ST-JACQUES - Revue critique de la recherche en éducation artistique. Nancy LAMBERT - Plaisir de la musique pour un enfant d'autrefois. André LEFEBVRE - Pour une définition de l'expression dramatique. Gisèle BARRET - Une recherche sur la formation des maîtres en expression dramatique. Gisèle BARRET et Georges LAFERRIERE - La recherche en arts-créativité-expressions à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Gisèle BARRET.

7,00$

REPERES. Essais en éducation, no 8, (1986). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 237 pages.

Impact d'un congé de formation payé sur les études universitaires, le travail, la vie familiale et les loisirs de l'adulte. Colette DUFRESNE-TASSÉ, Maryse DELARUE, Emmanuelle MARX, Lucil ANÉ, André LEFEBVRE et Anne BÉLANGER - Voies de recherche et d'innovation en pédagogie ouverte. Jean-Claude HÉTU - La profession enseignante : multiplicité des identités professionnelles et culture commune. Claude LESSARD - L'évaluation de l'apprentissage : Eléments de politique. Serge RACINE.

12,00$

REPERES. Essais en éducation, no 9, (1986). Numéro thématique. Enjeux en éducation : Conception, rôle et devenir de l'école publique québécoise. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 144 pages.

L'école, une organisation mal définie et dispersée. André BRASSARD - L'école de demain : L'école d'une société qui a privatisé son destin. Antoine BABY - L'école un système frontière. Régent FORTIN - L'école un tout ou un fourre-tout. Ali HARAMEIN - L'école secondaire et ses images. Claude LESSARD - Le dilemme de l'école face à ses multiples missions. Monique MUS-PLOURDE.

8,20$

REPERES. Essais en éducation, no 10, (1986). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 112 pages.

L'intégration de la micro-informatique à l'école québécoise. Avigdor FARINE et Christophe HOPPER - Méthode d'appréciation des aptitudes de l'handicapé cognitif. Jean GAUDREAU - Le devenir de l'école québécoise : quelques éléments de base. Claude LESSARD - Logo, la langue et la pensée. Michel THÉRIEN et Marie-Christine PARET.

6,60$

REPERES. Essais en éducation, no 11, (1989). Numéro thématique. Collectif sur la formation pratique des enseignants du secondaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 308 pages.

La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle. Thérèse HAMEL - La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930-1960. M'Hammed MELLOUKI - Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal. Monique LEBRUN - Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal. Marcienne LÉVESQUE - La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval. Yves POISSON - La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire. Renaud GAGNON et Marie-Marthe HÉBERT - Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue. Gisèle MAHEUX et collaborateurs - Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski. Yolande TREMBLAY - Le préceptorat: un stage hors l'école (Université de Montréal). Marcel BOISVERT - Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre: défi pour les enseignants. Marcelle HARDY - L'efficacité des modèles en formation des maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire. Colette GERVAIS - À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs. Hélène HENSLER et André BEAUCHESNE.

17,00$

REPERES. Essais en éducation, no 12, (1989). Numéro thématique. Orthopédagogies - Recherches d'aujourd'hui sur l'éducation d'élèves handicapés ou présentant des difficultés particulières d'apprentissage et d'adaptation. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 160 pages.

Déficience intellectuelle: accélération de l'acquisition de connaissances et de conduites. Jacques LANGEVIN - Que faisons-nous avec nos enfants hyperactifs? Propos et réflexions sur ces victimes de la vitesse. Jacques THIFFAULT - Les deux familles de Martin Kallikak ou le retour de l'hérédité dans les affaires de l'éducation. Jean GAUDREAU - Le programme de français et les enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture. Nicole VAN GRUNDERBEECK - La peur de ne pas savoir la réponse: les difficultés d'apprentissage et d'enseignement des mathématiques. Gisèle LEMOYNE - Difficultés en langage écrit: approche diagnostique en Clinique d'orthopédagogie. Mia TOKER - Estime de soi et statut sociométrique d'un groupe d'élèves mésadaptés socio-affectifs intégrés en classe ordinaire. Michelle COMEAU et Georgette GOUPIL - Les activités d'apprentissage comme support aux étudiants en difficulté d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits. Louise BOURDAGES.

9,50$

ACTES DE COLLOQUE

Dans cette collection, paraissent les actes de colloques organisés par la Faculté et ses professeurs sur des sujets d'intérêt public ou plus spécialisés.

BIBEAU, Gilles et collaborateurs (réd.) (1985). La qualité en éducation: enjeux et perspectives. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 359 pages. **18,00$**

BRASSARD, André (réd.) (1987). Le développement des champs d'application de l'administration: le cas de l'administration de l'éducation. Actes du Colloque, tenu à Montréal le 15 mai 1986 lors du Congrès de l'ACFAS. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 166 pages. **8,50$**

BRUNET, Luc (1986). Problématique de la recherche institutionnelle et comportement organisationnel. Compte rendu symposium. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 84 pages. **4,00$**

GAGNÉ, Gilles et SAINT-JACQUES, Diane (réd.). Pour l'avancement de la recherche en éducation. Actes des Journées de la recherche et des grades supérieurs à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal tenues du 24 au 26 septembre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 227 pages. **12,50$**

VAN DER MAREN, Jean-Marie et collaborateurs (1985). Stratégie pour la pertinence sociale de la recherche en éducation. Enquête-symposium. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Société canadienne pour l'étude de l'éducation), 135 pages. **6,00$**

VAN DER MAREN, Jean-Marie et PAINCHAUD, Gisèle (réd.) (1988). Objets et méthodologies en recherche qualitative. Actes du Colloque. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 88 pages. **Réimpression - 3,00$**

VAN DER MAREN, Jean-Marie (réd.) (1987). L'interprétation des données dans la recherche qualitative. Actes du Colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 31 octobre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 132 pages. **7,00$**

PRIX JEANNE-GRÉGOIRE

Le but de cette collection consiste à publier une fois par année, sous forme de volume, le texte de la meilleure thèse de doctorat soutenue à la Faculté des sciences de l'éducation. Les thèses sont évaluées par un jury sur la base de leur valeur scientifique.

DIONNE, Jean J. (1987). Vers un renouvellement de la formation et du perfectionnement des maîtres du primaire: Le problème de la didactique des mathématiques. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 353 pages.

19,00$

DUPONT, Chantal (1984). Reconstruction par les enfants de six à neuf ans de messages filmiques à structure ouverte ou fermée. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 340 pages.

15,00$

FORTIN, Jean-Louis (1982). L'impact de la formation universitaire sur les modes de pratique dentaire. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 387 pages.

17,00$

LAHAYE, Louise (1988). La scolarisation au Bénin: étude des cheminements scolaires et des rapports à la scolarisation des élèves du secondaire. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 382 pages.

21,00$

MERROUNI, Mekki (1981). Le Collège musulman de Fès. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 390 pages.

17,00$

TÉJI, Justin (1986). Gestion de la contraction financière dans les organisations universitaires. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 338 pages.

17,00$

WATTERS, Jean (1985). Fonctions et tâches des intervenants en formation par téléconférence. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 205 pages.

Épuisé - 8,00$

COLLECTION RAPPORTS DE RECHERCHE